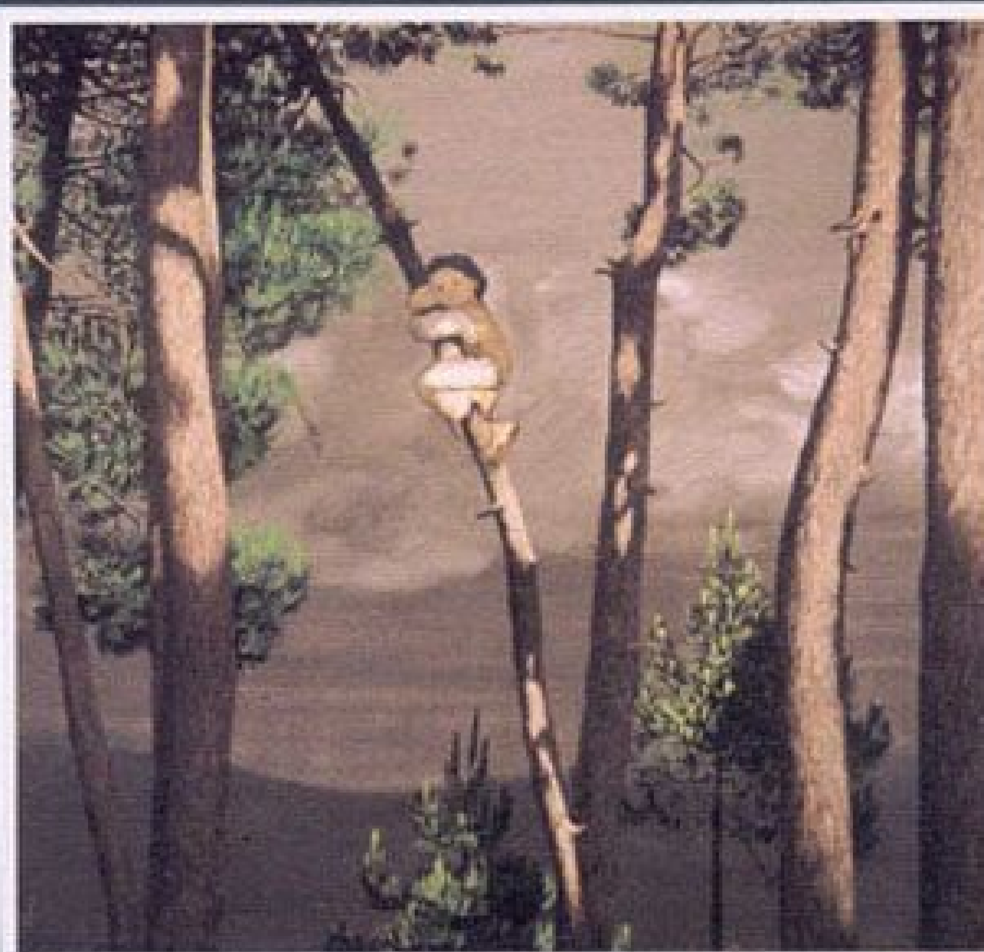
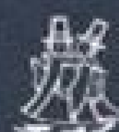
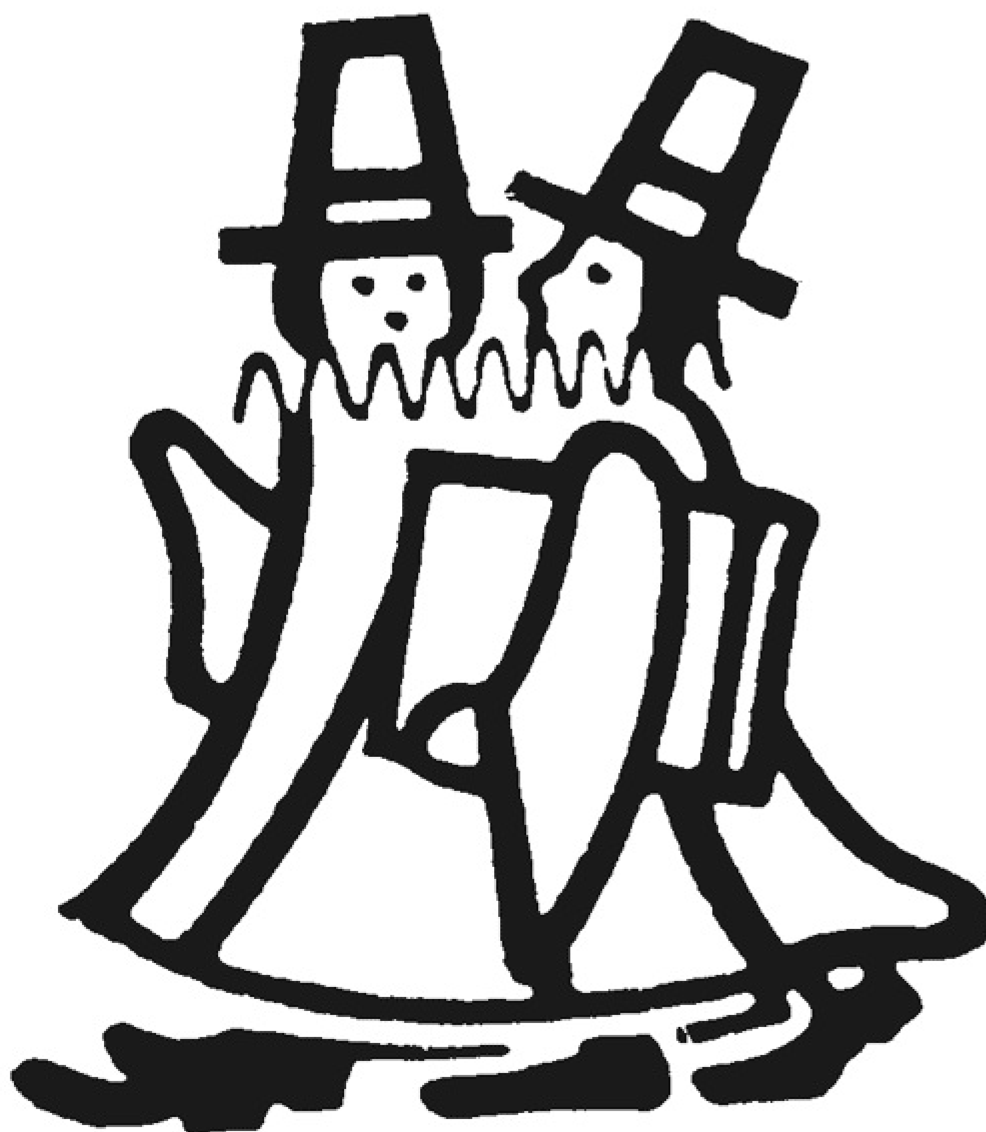
Jurjo Torres

# Educación en tiempos de neoliberalismo





Morata



Colección:
PEDAGOGÍA

*Manuales*

**Jurjo TORRES SANTOMÉ**

**Educación en tiempos**

*de neoliberalismo*

**Segunda edición**

**EDICIONES MORATA, S. L.**

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920

C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID

morata@edmorata.es - www.edmorata.es

**Educación en tiempos**

***de neoliberalismo***

**Por**

**Jurjo TORRES SANTOMÉ**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de A Coruña



**Primera edición: 2001**

**Segunda edición: 2007 (reimpresión)**



Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

morata@edmorata.es - www.edmorata.es



Depósito Legal: M-18.077-2007

ISBN: 978-84-7112-459-3

ISBN eBook 978-84-7112 538-5

Compuesto por: Ángel Gallardo

*Printed in Spain* - Impreso en España

Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)

Cuadro de la cubierta: *O neno das piñas,* (c. 1920-1929), por Alfonso R. Castelao Reproducido con permiso del Museo de Pontevedra

*A todos los maestros y maestras*

*que nunca se rinden*

## Introducción

*El Olvido*

El olvido no es victoria

sobre el mal ni sobre nada

y si es la forma velada
de burlarse de la historia
para eso está la memoria
que se abre de par en par
en busca de algún lugar
que devuelva lo perdido
no olvida el que finge olvido
sino el que puede olvidar.
Mario BENEDETTI

El objetivo que pretendemos afrontar en esta obra es comprender cómo el neoliberalismo y las ideologías conservadoras tratan de reorientar los sistemas educativos para, sobre la base de la imposición de un pensamiento único, reafirmar sus proyectos como los exclusivamente posibles y válidos. El cinismo con el que estas ideologías se presentan como salvadoras del mundo y la desespera-ción que generan en quienes sufren sus consecuencias es algo que conviene analizar y tratar de comprender; es indispensable investigar sus implicaciones de cara a la conformación de las sociedades del presente y del futuro.

Corremos el riesgo de precipitarnos hacia un mundo en el que los ideales de justicia social, de solidaridad, de democracia acaben cual palabras hueras, dado que no son precisamente los ideales que precisa un mundo donde todo se pretende medir con raseros economicistas.

Debemos ser conscientes de que los modelos neoliberales, de la mano de ideologías conservadoras, están llegando a condicionar los modos de pensar, conformando personas con un sentido común que legitima y naturaliza estructuras materiales y maquinarias de poder que tienen una génesis histórica y que, por tanto, es posible transformarlas y sustituirlas, en la medida en que no satisfagan ideales de equidad, democracia y justicia.

Esta cultura dominante de derechas propaga un pesimismo que niega la posibilidad de cambiar lo que nos rodea, tratando de convencernos de que estamos ante un nuevo y último modelo de ser humano. Como escribe Francis FUKUYAMA (1992, pág. 410), “el último hombre, al final de la historia, *sabe* que es mejor no arriesgar su vida por una causa, porque se da cuenta de que la

historia está llena de fútiles combates sin sentido en los cuales los hombres lucharon por si debían ser cristianos o musulmanes, protestantes o católicos, alemanes o franceses”.

No obstante, quienes asumen estos análisis olvidan que los seres humanos también lucharon contra la esclavitud y triunfaron, contra la opresión de la mujer y también con bastante éxito, contra numerosos regímenes políticos dictatoriales, de modo satisfactorio, contra la pena de muerte y, una vez más con éxito en un buen número de países, contra el trabajo infantil, también con final feliz en una gran parte de las naciones del mundo, etc.

Urge recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad, acompañándonos del lenguaje de la crítica. Es necesario asumir como consustancial al ser humano la corresponsabilidad social, aprender a vernos como interdependientes, iguales y libres. Algo que exige hacer análisis que vayan a la raíz, aunque en muchos momentos, desde posiciones políticas conservadoras, traten de etiquetarse como radicales. Pero, como subraya Anthony GIDDENS

(1996, pág. 11), “el radicalismo al abordar las cosas desde la raíz, significa no sólo provocar el cambio, sino controlar dicho cambio para hacer avanzar la historia. Y es ese proyecto el que ahora parece haberse desvanecido”.

Admitir la imposibilidad de buscar alternativas es el mejor indicio del grado de avance del conservadurismo. Pero también es signo de un cerrar los ojos ante la variedad de reacciones que se dejan notar a poco que observemos la realidad con detenimiento. En este sentido, las opciones optimistas desde la izquierda están viniendo, principalmente, de la mano de los nuevos movimientos sociales, como, por ejemplo, los grupos feministas, ecologistas, pacifistas, de defensa de los derechos humanos, los colectivos antiglobalización, etc.

Las políticas económicas neoliberales parece, a todas luces, que sólo están surtiendo efectos beneficiosos en sectores de la población muy minoritarios. Sectores que, además de ser los únicos favorecidos, día a día, ven reforzado aún más su poder, a la vez que los demás grupos sociales notan cómo sus condiciones de vida empeoran cada vez más. Estamos ante modelos que benefician a muy pocas personas, al tiempo que condenan a la pobreza y a la exclusión a grandes contingentes de la población. Si hasta no hace muchos años parecía existir un

notable consenso respecto a que las personas se realizaban trabajando, participando y cooperando en el seno de la comunidad en la que vivían, en la actualidad parece que se estuvieran imponiendo como ideales de vida el poder consumir más y más y, en consecuencia, el egoísmo y la competitividad social como valores supremos.

La fragmentación social se impone a la vertebración, objetivo este último que vino siendo una de las verdaderas razones de ser de la escolarización obligatoria que establecen todos los sistemas educativos en los países desarrollados.

Las promesas de las opciones neoliberales y neoconservadoras ocultan mucho más de lo que dicen y prometen; con sus análisis interesados y fraudulentos consiguen una importante destrucción de las redes escolares públicas, como nunca en la historia habíamos podido imaginar.

Bajo el ropaje de medidas meramente técnicas se apoyan y legislan soluciones privatizadoras y de falsa autonomía que producen efectos perversos en las condiciones de vida de los colectivos sociales más populares, al tiempo que, en numerosas ocasiones, se descargan excesivas responsabilidades sobre las espaldas del profesorado.

Es el avance del pensamiento neoliberal lo que explica los ataques contra el Estado planteando, como única alternativa, que éste deje de ocuparse de asuntos imprescindibles en una sociedad que aspire a mayores cotas de justicia social y de democracia. Desde estas posiciones se exige que sean únicamente las iniciativas privadas las que se encarguen de la educación de la ciudadanía; pro-pugnando, por consiguiente, la destrucción de algo que costó mucho esfuerzo, como es el Estado del Bienestar. Estamos ante opciones que, en el fondo, pueden llegar a dificultar aún más que muchísimas personas lleguen a hacer ejercicio de su libertad.

Defender la libertad de los seres humanos conlleva crear condiciones para ejercerla, algo sobre lo que llama la atención Norberto BOBBIO (1993, pág. 143) cuando escribe: “no importa tanto que el individuo sea libre ‘respecto al Estado’ si después no es libre ‘en la sociedad’… No importa tanto que el individuo sea libre políticamente, si no lo es socialmente. Por debajo de la falta de libertad como sujeción al poder del príncipe, hay una falta de libertad más fundamental, más radical y objetiva, la falta de libertad como sumisión al aparato productivo”;

algo que daría lugar a una reificación y mercantilización no sólo del trabajo humano, sino de toda las acciones realizadas por los ciudadanos y ciudadanas. Éstos, en esa misma medida, quedarían excluidos de una participación real en la dirección de todas las cuestiones relacionadas con la sociedad en la que viven y de la que, por el contrario, deben ser miembros activos.

Una defensa del Estado como garantía de los derechos sociales conquista-dos y concretados en lo que conocemos como el Estado del Bienestar es lo que llevó a los Ministros de Educación de los países iberoamericanos, convocados por el Ministerio de Educación de Portugal y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en su reunión de Sintra, Portugal (9 y 10 de Julio de 1998), a elaborar la que se conoce como "Declaración de Sintra". Allí, constituidos como VIII Conferencia Iberoamericana de Educación para tratar el tema de la «Globalización, sociedad del conocimiento y educación», especificaron entre sus consideraciones lo siguiente: "que, si bien la educación es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, el papel del Estado debe asegurar la construcción de una educación de calidad, actualizada y pertinente, que llegue a todos, dotándola de un sentido ético que reafirme los valores democráticos basados en principios de justicia social y solidaridad".

No podemos olvidar que el principal ideal que debe guiar las reformas e innovaciones educativas debe ser el de contribuir a hacer realidad la igualdad de oportunidades en las sociedades en que vivimos.

Este libro, por consiguiente, surge de plantearse preguntas que están en la conciencia de muchas personas, pero que los círculos del poder más oficiales tratan de desviar de nuestras miradas, pues se suelen valorar como interrogantes inapropiados o problematizaciones incorrectas. Tanto para mí como para muchas de las personas con las que convivo y con quienes trabajo se consideran cuestiones urgentes, temas que es preciso sacar a la luz y debatir y, a continuación, obrar en consecuencia.

Un trabajo como el que aquí presento, obviamente no habría sido posible sin el estímulo constante que supone el debate con muchas profesoras y profesores en los cursos y seminarios en los que participo. En numerosas ocasiones sus preguntas y opiniones me han obligado a revisar lo que hasta ese momento tenía como certezas. A ellas y ellos debo mucho, pero también a mis estudiantes

quienes, aun sin pretenderlo, me fuerzan a buscar explicaciones y a problematizar un buen número de situaciones y características del sistema educativo vigente. Son sus dudas e incluso sus silencios quienes me motivan a seguir planteando porqués y a tratar de responderlos. También son numerosos los colegas, amigos y amigas que, aunque en encuentros siempre apremiados por el tiempo, me ayudan a aclararme y a cuestionarme ideas, conceptos y opiniones. Sería prolija una enumeración detallada y el olvido de alguna de estas personas me haría sentir la injusticia de no nombrarla, de ahí que opte por este tipo de generalizaciones.

Todos los seres humanos somos dependientes unos de otros y, en buena lógica, también todo lo que cada uno de nosotros hacemos.

## CAPÍTULO PRIMERO

## Un mundo en crisis y reestructuraciones

Detenerse a analizar el sistema educativo y la vida en el interior de las aulas en la sociedad actual obliga a abrir un sinnúmero de perspectivas de análisis.

Decir y asumir que vivimos en sociedades muy complejas se ha convertido en definición y tópico común y compartido. La palabra crisis aparece ya como una de las más peculiares muletillas en el vocabulario de cualquier analista. Un telón de fondo semejante no es sino la mejor constatación de que muchas situaciones sociales están en el punto de vista de ciudadanas y ciudadanos, y que éstos se sienten perplejos e, incluso, amenazados. Las personas podemos intuir sin apenas esfuerzo que los puestos de trabajo, las relaciones sociales y las interacciones interpersonales sufren modificaciones con gran celeridad; que nos vemos forzados con bastante frecuencia a asumir nuevas competencias, a desarrollar otras destrezas, a cambiar rutinas y conductas que eran consideradas normales y típicas hasta ese momento.

Son abundantes los análisis que pretenden desentrañar lo que está ocurriendo en el mundo actual. En ellos podemos ver cómo, mediante unas determinadas teorías y conceptos, se tratan de sacar a la luz los grandes entramados y claves con capacidad para explicar qué ocurre; asimismo, nos ayudarán a orientarnos y a evitar situaciones de angustia ante todo aquello que percibimos como amenazante en muchos momentos. Teorizaciones y conceptos que, a su vez, en bastantes ocasiones, muestran entre quienes los utilizan sólo una coincidencia

nominalista, mas no en su significado. Algo que es factible constatar cuando se pretende profundizar en el alcance de palabras como, por ejemplo: postmodernismo, postfordismo, postaylorismo, postcapitalismo, postcolonialismo, postestructuralismo, postindustrialismo, etc. Todo es "post", pero no sabemos etiquetar exactamente esas novedades que percibimos o intuimos. Sólo sabemos aproximarnos a ellas desde los modelos que ya tenemos, por eso recurrimos al prefi-jo "post".

Sin embargo, paradójicamente, cuando, en las explicaciones de lo que sucede y por qué en las aulas y centros de enseñanza, se encuentran aún cercanas en el tiempo muchas y, a veces, agresivas críticas lanzadas desde posiciones ideológicas conservadoras, a los movimientos sociales y teóricos que venían llamando la atención sobre el importante papel que desempeña la economía en el entramado de los sistemas educativos, de nuevo, las dimensiones económicas se vuelven a situar en un lugar destacado en los análisis e investigaciones educativas.

Prestar atención a las trayectorias que se están produciendo en el ámbito de la economía, a los modos en que se está reestructurando el capitalismo, de manera especial a medida que está evolucionando el mundo de las comunicaciones, a través del desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías informacionales, es una tarea imprescindible tanto para adecuar los sistemas educativos, como para detectar y comprender el significado de las nuevas reformas educativas de estas dos últimas décadas y de las que pueden avecinarse en los próximos años.

Existe una fuerte coincidencia entre los analistas sociales en que el mundo productivo está sufriendo grandes y aceleradas transformaciones, algo que está dejándose sentir en todas las demás esferas sociales. Así, el fuerte peso de las nuevas tecnologías, la economía y la importancia del conocimiento es lo que lleva a Manuel CASTELLS (1998, pág. 44) a hablar de una nueva reestructuración del capitalismo, para dar paso a lo que él denomina *capitalismo informacional*. Otros autores, como Kevin ROBINS y Frank WEBSTER (1988), conceptualizan los cambios que se están produciendo como el surgimiento del "*capitalismo cibernético*", o sea, un sistema de control social basado en la capacidad del Estado y de las burocracias empresariales para coleccionar, procesar y utilizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inimaginable hasta hace

pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas.

Según Manuel CASTELLS (1998, págs. 181 y sgs.) para entender la actual reestructuración del capitalismo en su transición del industrialismo al informacio-nalismo habría que tomar en consideración cuatro puntos fundamentales: **a)**NLa influencia de la economía globalizada en la organización de la producción y de los mercados, que desde mediados de la década de los setenta marcó una fuerte línea divisoria con lo que venían siendo sus modos organizativos anteriores.

**b)**NDichos cambios organizativos interactuaron con la difusión de las tecnologías de la información, aunque en general fueron independientes y las prece-dieron en firmas comerciales como el complejo Kalmar de Volvo en Suecia o las fábricas de automóviles Toyota en Japón.

**c)**NEl objetivo prioritario de tales cambios organizativos, lo que se viene conociendo como "toyotismo"i1 (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1988b, Cap. 1), conjuntamente con la interconexión de empresas en forma de redes multidireccionales, fue hacer frente a la incertidumbre causada por el rápido ritmo de cambio en el entorno económico, institucional y tecnológico de las empresas, aumentando la 1nEl toyotismo hace relación a los innovadores modelos de gestión y organización empleados por la empresa japonesa de automóviles Toyota. Es muy llamativo el cambio que establecen en la organización de sus trabajadores y trabajadoras, a los que otorgan mayor autonomía y responsabilidad, facilitando, asimismo, el que puedan poner al servicio de la empresa sus propios conocimientos y la experiencia adquirida en sus puestos de trabajo.

flexibilidad en la producción, gestión y comercialización. Las grandes empresas comienzan así a establecer alianzas estratégicas entre sí, acuerdos referidos a tiempos, mercados, productos y algunos procesos. Este tipo de estrategias permite enfrentarse a la incertidumbre de los mercados con mayor eficacia, ayuda a satisfacer las demandas de consumo a un ritmo más rápido y, también, sirve para generarlas.

**d)**NMuchos de estos cambios organizativos trataron de redefinir los procesos de trabajo y las prácticas de contratación, introduciendo el modelo de

“producción escueta” con el objeto de ahorrar mano de obra mediante la automatización de puestos de trabajo, el control informatizado del trabajador, el trabajo subcontrata-do, la reducción de la producción y la supresión de capas directivas. Surge así lo que se conoce como “empresa hueca”, es decir, “una empresa especializada en la intermediación entre la financiación, la producción y las ventas al mercado en virtud de una marca comercial prestigiosa o una imagen comercial”.

Todo este conjunto de transformaciones serían, en gran parte, responsables de la inestabilidad social y laboral, así como de las crisis sociales en las que la ciudadanía se siente atrapada en el mundo actual.

Pero también, entre las causas a tener en cuenta para explicar las actuales mutaciones de las economías capitalistas, es necesario tomar en consideración las transformaciones que están sufriendo los actuales Estados nacionales, presionados por las grandes empresas multinacionales que buscan una mayor apertura y liberalización de los mercados, una eliminación de las aduanas para el capital y sus rentas.

Es preciso no olvidar que el capitalismo, para afianzarse como modelo de producción, se apoyó fuertemente en los Estados nacionales. Eran los gobiernos nacionales los que coordinaban las políticas económicas e industriales en el interior de sus dominios; establecían desde los salarios mínimos a las condiciones laborales de contratación; asimismo, no dudaban en ofrecer toda clase de prebendas a las empresas y grupos empresariales para atraerlos a sus territorios, lo que les llevaba a esforzarse para asegurar un ambiente social sin crispaciones.

Conviene recordar que, “históricamente, los gobiernos democráticos, no el mercado, crean la clase media” (Lester C. THUROW, 1996, pág. 248). Lo que se viene denominando la construcción del Estado del Bienestar fue el resultado de polí-

ticas intervencionistas de los gobiernos con el fin de promover una cierta redistribución de los recursos y de la riqueza. En un mercado puro y duro, sin intervencionismo del gobierno, la educación, la sanidad, la vivienda, la alimentación, etc., serían privilegio de una minoría, el resto de la población acabaría en la más pura marginación y miseria. Es este tipo de gobiernos el que,

por ejemplo, elabora las leyes antimonopolio, la prohibición del *dumping* como medidas destinadas a facilitar que las pequeñas industrias, el pequeño empresariado no sea arruinado y laminado. Fue también la existencia de un Estado y una sociedad civil fuerte, preocupada por un proyecto de sociedad más libre y justa, la que consiguió medidas de "acción positiva". Éstas fueron una de las consecuencias de las luchas ideológicas y sociales que forzaron a los gobiernos a tomar conciencia de las amenazas que suponía para esa sociedad el que los desniveles en la distribución de oportunidades y de los recursos continuaran existiendo. El dilema con el que los gobiernos se encontraban consistía en que o se buscaba alguna manera de corregir las situaciones de desventaja sociocultural y económica en que vivían las personas pertenecientes a las clases sociales más populares, las mujeres, la población negra, o las minorías étnicas sin poder, o bien lo que se alimentarían serían focos de gran conflictividad social a corto plazo.

Las cosas cambian cuando las amenazas al sistema capitalista se debilitan.

Cuando la economía capitalista se encontró con la desaparición de gran parte de sus alternativas rivales, especialmente con las que se desarrollaban más allá del muro de Berlín, se autoproclama como el único modelo posible; las estructuras de carácter nacional comienzan a aparecer como desfasadas, cual si fueran un obstáculo para el desarrollo de unas economías y capitales que ya no quieren ante su vista obstáculos para desplazarse a los lugares donde se den las condiciones más favorables para obtener mayores rendimientos de las inversiones.

A partir de los años ochenta, momento en el que Estados Unidos ejerce su poder y hegemonía sin limitaciones, y con los principales grupos financieros e industriales del mundo allí ubicados, las élites políticas, económicas y militares norteamericanas optan por obligar al resto del mundo a moverse a su ritmo. Uno de los primeros pasos ya lo había dado Estados Unidos cuando en 1973 decide abandonar el régimen de cambios fijos de Bretton Woods, establecido en 1944, como base para el desarrollo de la economía de después de la Segunda Guerra Mundial. En esos acuerdos es cuando se crean una serie de organismos supranacionales para coordinar una reconstrucción de las economías mundiales, entre ellos, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. EE.UU. opta

por los cambios flotantes, pudiendo así escaparse de los ajustes que esos mismos organismos internacionales podrían ponerle, de modo especial cuando su deuda externa comienza a ser demasiado escandalosa. El Fondo Monetario Internacional, con la anterior situación, se vería obligado a intervenir en su política interior, lo mismo que venía haciendo con la de los países endeudados del tercer mundo.

Con esta estrategia, EE.UU. escapa a las políticas de austeridad en sus dominios, dedicándose a desplazar sus empresas a otros países donde sus gobiernos les garantizarán prebendas por instalarse y, en teoría, contribuir a la creación de riqueza en sus dominios.

Este nuevo capitalismo sin patria requería de una política internacional que garantizara el libre mercado de capitales. De este modo, EE.UU. podría introducir en sus territorios la plusvalía que obtenía fuera de sus marcos de soberanía. Los beneficios que las grandes empresas multinacionales lograban en los demás paí-

ses eran enviados a sus sedes centrales, con lo cual quedaba asegurado un alto producto interior bruto, lo que favorecería un buen nivel de vida para la ciudadanía norteamericana; no obstante, ese alto nivel de vida va a estar muy mal distribuido, pues también en Norteamérica nos vamos a encontrar con grandes bolsas de personas en situación de pobreza.

A partir del último tercio del siglo XX, podemos constatar que vivimos en una sociedad en la que la esfera económica, a través de instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OMC)i2

2nLa OMC se creó en 1994, para sustituir y perfeccionar al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio ( *General Agreement on Tariffs and Trade*-GATT).

dictan a los gobiernos las líneas maestras que obligatoriamente deben seguir, si no quieren quedar al margen o considerarse enemigos (algo también posible) de tales estructuras mundialistas. Son estas organizaciones las encargadas de promover y vigilar los procesos de globalización del capital. Un ejemplo del poder de estos organismos económicos es la elaboración totalmente en secreto del reciente Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) con el que se intentaba proteger a las empresas multinacionales y a sus inversiones contra Estados nacionales que mantuvieran todavía alguna forma de proteccionismo, contra

aquellas estructuras que pusieran alguna clase de límites o vigilancia a las políticas de librecambio, de mercado puro y duro. Acuerdo que las protestas organizadas de distintos grupos contra esta clase de globalización, pertenecientes a un buen número de países, lograron denunciar hasta conseguir su retirada.

El Fondo Monetario Internacional, juntamente con el Banco Mundial, son los organismos que están desempeñando el papel más importante para restringir el poder de los Estados. Curiosamente, pese a que reconocen que la manera mejor de intervenir es desde los Estados, por eso se apoyan en ellos para forzar en sus territorios políticas de ajuste muy duras, como son la reducción del déficit público e ir desmantelando los sectores públicos para transferirlos a manos privadas (todo ello con amplios sectores de la sociedad en contra de tales medidas), sin embargo, su objetivo es tratar de minar todo su poder. Dicho poder, en la práctica, pasarían a asumirlo estas instituciones internacionales, que podrían llegar a ejercer de gobiernos del mundo. Pero también es preciso tener en cuenta las reacciones contra ese gobierno del mundo en la sombra. Una de las primeras muestras de resistencia se pudo constatar en la cumbre que la Organización Mundial del Comercio celebraba en Seattle (EE.UU.) entre el 30 de noviembre y el 3 de diciembre de 1999. En esa misma ciudad tuvo lugar una contra-cumbre, el Foro de las Organizaciones No Gubernamentales, que reunió alrededor de un millar de estas organizaciones y que puso de manifiesto el descontento de muchos sectores sociales contra estos supergobiernos economicistas.

El desarrollo de estas nuevas modalidades de economía de mercado mundializada, como consecuencia de la propia reorganización de las empresas multinacionales en este nuevo escenario, está dando lugar a crisis económicas y sociales de gran calado. Curiosamente entre las condiciones políticas que exigen para realizar sus préstamos tanto el Banco Mundial como el Fondo Monetario Internacional está que los países receptores tengan gobiernos democráticos.

Pero, en realidad, sólo es necesaria la etiqueta de una democracia formal; otra cosa es lo que ocurra con los derechos humanos y sociales en esa sociedad.

Incluso se podría llegar a decir que ambas instituciones bancarias pueden llegar a ser promotoras, un tanto ocultas, de un recorte de estos derechos en la medida en que se acostumbra a imponer a los gobiernos receptores duras

condiciones en la reestructuración o saneamiento de sus economías; se llega a limitar sus posibilidades de autogobierno en función de las necesidades del capital. Un ejemplo de lo que estamos diciendo es que no tenemos noticia de denuncias de estas instituciones mundialistas ante la pérdida de poder adquisitivo de los trabajadores y, en especial de las trabajadoras, de la precarización de los contratos, el paro, la imposibilidad de una real movilidad de las personas trabajadoras entre países (algo que estas instituciones bancarias sí vigilan que pueda tener lugar en los capitales). Por el contrario, desde estos organismos económicos mundialistas se predica e impone una política de restricción del gasto público, de congelacio-nes y reducciones de los salarios, de flexibilización del mercado de trabajo para realizar contrataciones más precarias de personal, etc.

Bajo conceptos de enorme aceptación entre los políticos conservadores e incluso entre un buen número de socialdemócratas, como los de la necesidad de un ajuste estructural o de una reorganización de la producción y del capital —en especial una vez que deja de existir el muro de Berlín y se acaba la guerra fría—

se recrudece una política que tiene como rostro verdadero el que sólo salen favorecidos quienes prestan, mientras que se empobrece cada vez más a los que son los destinatarios de la ayuda. Su denominado ajuste estructural no es otra cosa que el diseño e implantación de unas nuevas reglas de juego, de una reorganización de las leyes que imperan en cada país para facilitar una mayor movilidad de capitales con el fin de que sus propietarios puedan obtener rentabilidades mucho mayores que las que hasta el presente venían obteniendo. Así, podemos decir que, en realidad, la mundialización, tal y como se está llevando a cabo, sólo es algo que practican algunas grandes empresas y bancos, pero que apenas tiene otros efectos que no sean los de incrementar el número de personas y colectivos sociales que cada día son más pobres. La inmensa mayoría de los análisis que realizan las Organizaciones No Gubernamentales o la propia UNESCO dejan constancia de que lo que de verdad se mundializa es la pobreza.

Es preciso ser conscientes de que tanto el FMI como el Banco Mundial son instituciones supranacionales que, además del fuerte poder económico que poseen, también dedican importantes esfuerzos a tratar de elaborar y promover discursos que puedan convencer a la población de que su labor es fruto de un

compromiso con el bien común, que su tarea es desinteresada y neutral. El bombardeo en los medios de comunicación a su servicio es muy intenso y constante, permitiéndose la arrogancia de dar “consejos desinteresados” a prácticamente todos los países de la tierra, aunque mucho más “contundentes” a aquellos que precisan de su auxilio económico. Ellos aparecen como defensores de la verdad con mayúscula, mientras a sus receptores los conceptualizan como de escasas miras, o implementando políticas erróneas.

Su apuesta por el libre mercado y su sacralización, por una economía monetarista, por la privatización de todo aquello que puede producir beneficios económicos, así como por la eliminación del arbitraje de los Estados y de su participación en el mercado, se presentan como el único modelo de sociedad posible y, al margen, de las ideologías. Su defensa del pensamiento único y del final de las ideologías y de la historia, que es su más interesada línea argumental, pasa siempre a ser ocultada o disimulada con ropajes de apoliticismo y desinterés; podemos decir irónicamente, que sólo les falta presentar su pensamiento cual Tablas de la Ley o como leyes de la naturaleza, o sea, como el verdadero mapa cromosómico del planeta Tierra.

Creo que es fácilmente constatable que se está llevando a cabo una reorganización del capital junto con una reestructuración del tejido productivo y del mercado del trabajo, en general. Estas transformaciones están favoreciendo incrementos de capital muy notables y un mejor acceso de las corporaciones transnacionales a posiciones de poder en los principales organismos económicos y políticos supranacionales, lo que les facilita rediseñar normas y leyes a su medida. A su vez, el Estado tiende a reducir su papel tradicional en el sector público, transfiriendo las responsabilidades que tienen que ver con el llamado Estado del Bienestar al ámbito privado, a empresas privadas. Su función principal se limita a diseñar y tomar todas aquellas decisiones que favorezcan esa transferencia de poderes, no dudando incluso en asumir los errores de aquellos grupos empresariales que lleguen a fracasar en su juego en el mercado. Un ejemplo de ello lo vemos en cómo se ayuda a Bancos, como Banesto, para ayudar a cubrir los “agujeros” en los fondos económicos que manejan, o en cómo se entregan al sector privado las empresas públicas más rentables (Telefónica, Ibe-

ria, Campsa, Seat, etc.).

Este tipo de organismos mundialistas (el FMI, la OCDE, el Banco Mundial, la OMC), con el apoyo de las grandes empresas multinacionales, son el verdadero cerebro de las políticas neoliberales, hasta el punto de que llegan a construir todo un gran entramado de redes de fuerza para lograr el consentimiento de la población a sus propuestas. Es el control de los recursos financieros que tienen en sus manos lo que les permite dirigir las líneas de pensamiento de la inmensa mayoría de los medios de comunicación de masas, el control de las publicaciones de numerosas editoriales, ejercer con autoridad en los partidos políticos en el Gobierno sobre la base de créditos y "donaciones" para sus campañas, influir notoriamente en el trabajo de instituciones de formación e incluso instituciones educativas, en especial en las universitarias a través de la concesión de subvenciones económicas para la promoción de determinadas líneas de investigación, etc. En resumen, son los organismos económicos de carácter mundialista los que también financian la construcción de discursos acordes con sus intereses priva-tistas y de explotación, que además divulgan con insistencia y machaconamente.

Tanto en la Antigüedad, por ejemplo, durante la época de los faraones en Egipto, en el Imperio Romano, la Grecia Clásica, la China de los mandarines, en la época de los aztecas, etc., como en el momento presente, la desigualdad de oportunidades y por tanto la desigualdad social, económica y política son visibles y "asumibles" por la mayoría de la ciudadanía. La razón de ello estriba en que las ideologías y concepciones dominantes de la sociedad venían y continúan propugnando como "normal" y lógica esa situación de desequilibrio. Tanto las ideologías como los discursos más científicos hasta muy recientemente venían argumentando que las mujeres eran inferiores a los hombres, al igual que la población de las etnias no dominantes lo era en relación a las personas de raza blanca; esto explicaba, por consiguiente, que no tuvieran derechos civiles, que no pudieran votar y que debieran de ocuparse, en el mejor de los casos, de los trabajos peor remunerados y que no gozaban de aceptación ni de valoración social.

Este mutuo apoyo entre los modelos de producción y distribución capitalista y las ideologías conservadoras es fundamental para su supervivencia y su

reproducción. De lo contrario, las crisis en las sociedades capitalistas serían cada vez mayores y más amenazantes para su reproducción. Es también esta interdependencia la que fuerza a que se elaboren discursos que procuren convencer a la ciudadanía de que el mundo actual es el mejor de los posibles e, incluso, el único imaginable. Lo que explica que, para lograr estas metas, incluso no duden en inventar o manipular los datos que sean más apropiados para lograr el consentimiento de la población. Insistirán machaconamente en que la culpa de que existan desigualdades sociales no es otra cosa que el efecto del ejercicio de las responsabilidades de cada persona; todos sus esfuerzos convergerán en tratar de evitar que las culpas recaigan sobre esos organismos mundialistas, ni sobre las grandes empresas multinacionales que están detrás.

Lester C. THUROW (1996) recurre a la geología para explicar las nuevas dinámicas que la economía está generando en la actualidad; en concreto al concepto de placas tectónicas. Nos recuerda cómo los terremotos y las erupciones volcánicas son provocados por el desplazamiento invisible de las placas continentales que flotan sobre el fundido núcleo interior de la Tierra. Ninguna persona puede entender estos fenómenos atendiendo sólo a lo que su mirada puede contemplar.

De modo similar, tampoco podemos entender las repentinas crisis económicas y sociales de, por ejemplo, la mayoría de los países latinoamericanos sin dirigir nuestra atención a las nuevas situaciones que está creando el fenómeno de la mundialización de la economía, o más concretamente, la “desnacionalización” de los capitales y su incontrolado universalismo.

El mundo actual no puede entenderse, nos dirá Lester C. THUROW (1996, páginas 16-17), si no nos fijamos en los últimos desplazamientos de “las cinco placas tectónicas de la economía actual”, o sea: el fin de los regímenes comunistas, las nuevas tecnologías, la globalización de la economía, el crecimiento demográfico (con la peculiaridad de que las personas mayores son las ricas y las personas más jóvenes, en su mayoría con origen en los países más pobres del globo, viven situaciones de desempleo, precariedad laboral y/o en estado de pobreza) y “una era donde no existe un poder económico, político o militar”, donde “el mundo de la economía unipolar dominada por Estados

Unidos ha terminado; un mundo mul-tipolar ha hecho su aparición". Esta última placa, desde mi punto de vista es bastante discutible, puesto que, aunque es claro que el capital vive de manera tras-nacional —no tiene una localización única—, sí es bastante visible cómo sus principales oficinas radican en los Estados Unidos de Norteamérica. Los últimos acontecimientos militares de carácter internacional (por ejemplo, las guerras en Eslovenia, Croacia, Bosnia-Herzegovina, Kosovo, Irán e Irak, la guerra del Golfo, Afganistán ...), tienen siempre a los Estados Unidos como cabeza decisoria y ejército dominante.

Para comprender qué está pasando en las esferas políticas, culturales, militares y, por supuesto, en los sistemas educativos es preciso, por tanto, desvelar sus dinámicas más ocultas a primera vista. Y algo que cada día nos ofrece una mayor potencialidad explicativa, cual placas tectónicas que condicionan y explican lo que sucede, son las dinámicas y decisiones que se están promoviendo desde la esfera económica.

El capitalismo de este fin de siglo pretende afianzarse como el único modelo posible de sociedad, de organización del trabajo, de la producción y distribución, como modo de vida. Sus defensores insisten machaconamente en que no existe otro modelo, ni es posible imaginarlo. Ahí están autores como Francis FUKUYAMA advirtiéndonos del fin de la historia: "Si las sociedades humanas, a lo largo de los siglos, evolucionan hacia una sola forma de organización sociopolítica o conver-gen en ella, como la democracia liberal, si no parece que haya alternativas viables a la democracia liberal, y si las personas que viven en democracias liberales no expresan ningún descontento radical con sus vidas, podemos decir que el diálo-go ha llegado a una conclusión final y definitiva" (Francis FUKUYAMA, 1992, pági-na 199). No obstante, este autor norteamericano tiene tendencia a ver todo con la mirada de quien habla desde un país cuyas élites económicas, políticas y militares están acostumbradas a imponer su modelo de vida, recurriendo incluso a la fuerza. Hasta él mismo opta por una concepción de democracia liberal que, en la actualidad, está más en el terreno de la fantasía que de la auténtica realidad, pues no toma en consideración las enormes bolsas de marginación y exclusión que países que se autoaplican tal calificativo tienen en su interior. Tengamos presente que incluso llega a apostar por soluciones militaristas y dictatoriales para resolver las

situaciones de injusticia de la inmensa mayoría de los países del mundo; algo que podemos constatar cuando escribe: “La democracia liberal puede ser más funcional para una sociedad que ha alcanzado ya un alto grado de igualdad social y de consenso sobre ciertos valores básicos. Pero para sociedades altamente polarizadas en cuestiones de clase social, nacionalidad o religión, la democracia puede ser una fórmula para el estancamiento en un punto muerto” (Francis FUKUYAMA, 1992, pág. 177). Asume que los funcionamientos democráticos no sirven para conquistar niveles de justicia en países que tienen que resolver conflictos de clase, disputas entre grupos étnicos o nacionales.

Con razonamientos en esa dirección llega a justificar las dictaduras. “Una dictadura modernizadora puede, en principio, ser más eficaz que una democracia para crear las condiciones sociales que permitan a la vez un crecimiento econó-

mico capitalista y, con el tiempo, el establecimiento de una democracia estable” (Francis FUKUYAMA, 1992, pág. 179). Un pensamiento semejante seguro que sería el que agradecería el régimen nazi de Adolfo Hitler en Alemania, los modelos fascistas de Benito Mussolini en Italia, el del Generalísimo Franco en España, el de Antonio Oliveira Salazar en Portugal, las dictaduras militares de Augusto Pinochet en Chile, de Emilio Massera y Jorge Videla en Argentina, de Alfredo Stroessner en Paraguay, de Anastasio Somoza en Nicaragua, de François Duvalier en Haití, de Ulises Heureux en la República Dominicana, de Arturo da Costa Silva en Brasil, de Kim II Sung en Corea del Norte, etc. Francis FUKUYAMA considera las dictaduras como la solución quirúrgica capaz de resolver los conflictos de clase, étnicos, de religión, etc., y con posibilidades para “abrir el camino hacia la economía de mercado y, por tanto, a niveles más altos de industrialización” (Francis FUKUYAMA, 1992, pág. 180). En un planteamiento de este tipo, el ejercicio de los derechos humanos y la justicia social se supedita al crecimiento económico de unos reducidos grupos sociales.

En buena lógica, en este tipo de análisis parece ocultarse que lo que se está diciendo realmente es que primero se silencia y se elimina a quien disiente y luego, obviamente, el régimen que viene a continuación no tendrá oposición, pues dominará un único modo de pensar; se vivirá bajo el modelo del pensamiento úni-co. Es claro que con planteamientos semejantes lo que se justifica es que no puedan existir modelos alternativos a los de la democracia

liberal.

Esta hegemonía de un mercado capitalista sin trabas está dando lugar, asimismo, a la construcción de un ser humano alienado y fragmentado. A mi modo de ver, son dos las personalidades que pueden explicar mejor los modelos de conducta que las actuales sociedades están promoviendo: el *homo sociologicus* y el *homo economicus* (Shaun Hargreaves HEAP, Martin HOLLIS, Bruce LYONS, Robert SUGDEN y Albert WEALE, 1992).

El *homo sociologicus* está gobernado por normas y valores internalizados sin una plena consciencia de sus porqués; pero esta clase de personas tampoco siente que precisa estos interrogantes para poder desempeñar un determinado rol en la sociedad. Este actor social se caracteriza en sus conductas cotidianas por un ejercicio limitado de sus capacidades de reflexión y crítica; su preocupación es tratar de ser coherente con el rol que desempeña, pero sin llegar a ponerlo en cuestión. Es éste el ser humano que estudiaría una sociología preocupada por su estatus de cientificidad, especialmente en aquellos momentos de hegemonía del positivismo, y que obligaría a concentrar la atención en un determinado tipo de datos medibles y cuantificables, dejando al margen cualquier análisis en el que sea obligado tomar en consideración aspectos morales, dimensiones éticas. Una de las consecuencias de estos planteamientos positivistas es que el ser humano que aparece ante nuestros ojos está "cosificado", sin vida. Algo que lleva a Ralf DAHRENDORF (1975, pág. 102) a decir que "si uno quisiera ser malo, podría decir que la sociología es la ciencia y, por tanto, el 'instrumento del conformismo'". Obviamente, lo que este autor hace es criticar a aquellas concepciones de la sociología que conciben el estudio del ser humano desde paradigmas positivistas, no a todas las demás concepciones.

Por otro lado, el *homo economicus* se significa por una racionalidad instrumental y por la búsqueda calculada de beneficios; que le satisfagan a sí mismo o a otras personas, pero de manera calculada, sabiendo que él también va a obtener ventajas y beneficios (Shaun Hargreaves HEAP, Martin HOLLIS, Bruce LYONS, Robert SUGDEN y Albert WEALE, 1992, pág. 62). Karl MARX, quien afirma que "a la economía política le gustan las robinsonadas" (Karl MARX, 1973, pág. 79), hace partícipe de este tipo de personalidad a Robinson Crusoe, el famoso personaje de Daniel Defoe (1719). Robinson necesita realizar

"trabajos útiles de diversos tipos" para sobrevivir en la isla a la que llega después del naufragio. Una vez allí,

"no tarda, como buen inglés, en llevar la cuenta de todos sus actos cotidianos. Su inventario contiene una relación de los objetos útiles que posee, de las diversas modalidades de trabajo exigidas por su producción y, finalmente, del tiempo de trabajo que le lleva, por término medio, la elaboración de estos diversos productos... Aquí están contenidas todas las determinaciones esenciales del valor" (Karl MARX, 1973, pág. 79). Los productos del trabajo, aparecen conceptualizados como valores, fruto de los requisitos para su producción y el tiempo invertido. El *homo economicus* de las sociedades capitalistas estaría regido en sus acciones por el egoísmo, por la búsqueda de su provecho particular, de sus intereses privados; cada cual va a lo suyo. Como describe Karl MARX (1973, pág. 174, *el paréntesis es mío*), "el poseedor de dinero y él (el propietario de su fuerza de trabajo, de su propia persona) se encuentran en el mercado y se ponen en relación de igual a igual, como poseedores de mercancías. Sólo se diferencian en que el uno compra y el otro vende". Este modelo de personalidad tampoco presta atención a las razones de ser de sus preferencias, salvo a los resultados que espera obtener de sus intercambios comerciales; ni tampoco piensa en cómo podrían modificarse este tipo de interrelaciones sociales, en cómo alterar el modelo de sociedad individualista en la que vive trabajando.

Ambos modelos, el *homo sociologicus* y el *homo economicus,* aceptan implí-

citamente las reglas sociales existentes y se acomodan a ellas para tratar de resolver sus necesidades individuales y obtener los máximos beneficios de modo individualista. Viven calculando las elecciones que realizan y el trabajo que van a efectuar. Para el primero, las tomas de decisiones en las que se ve envuelto no son exclusivamente económicas, también tienen como objetivo el que no se produzcan conflictos en los roles sociales que le toca desempeñar, ni con las normas que imperan en su comunidad; es un ser acomodaticio, conservador, políticamente hablando. El *homo sociologicus* equivale al ser humano indefenso, reducido a un actor que tiene que desempeñar un papel sobre el escenario en el que acaba convertida la sociedad. Tanto el uno como el otro representan el triunfo del individualismo y aspiran a la reproducción de las relaciones sociales existentes, nunca a su transformación.

En un escenario semejante, el *homo politicus,* es presentado como algo desfasado, o con intereses peligrosos para la estabilidad social, sólo así el autoritarismo por el que la economía neoliberal rige la sociedad puede seguir adelante.

No es fácil acomodar la concepción de una ciudadanía preocupada por el bienestar de todas las personas, con un nítido compromiso por mejorar la sociedad de la que es una parte activa, con un modelo de producción cuyo concepto más obsesivo son los beneficios económicos. La moderna sociedad de economía neoliberal encarna la victoria de la vertiente económica, la victoria del *animal laborans*, convirtiendo el mundo en el espacio del *homo economicus*. Algo que, lógicamente, desplaza a un lugar muy secundario el carácter público y político de nuestras sociedades.

En estos modelos de sociedad regidos por modelos económicos neoliberales, algo que no se acostumbra a tomar en consideración es cómo las *desigualdades económicas* trabajan cual una falla geológica en la medida en que, cada vez que se amplían las distancias en poder y calidad de vida entre los colectivos y grupos humanos, aumentan las probabilidades de grandes terremotos y convulsiones sociales.

***Desigualdades económicas, libertad y desarrollo***

Economistas relevantes como, por ejemplo, el premio Nobel de Economía Amartya SEN, defienden que es preciso tener claros conceptos como desarrollo y libertad. Así, nos propone concebir el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades humanas, frente a las concepciones economicistas más clásicas que nos hablan de crecimiento restringiéndolo a dimensiones como el incremento del producto nacional bruto, el aumento de los salarios y rentas del capital o los avances tecnológicos, pero sin contemplar de manera explícita, y en el lugar principal, al ser humano.

Es preciso evaluar el desarrollo de una comunidad tomando como referencia las posibilidades de ejercer la libertad que tienen las personas que la conforman.

Por consiguiente, "el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades econó-

micas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden

encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos" (Amartya SEN, 2000, págs. 19-20). Es demasiado frecuente que esta falta de condiciones para el ejercicio de los derechos humanos sea la verdadera razón que sirva para explicar la pobreza económica de muchos pueblos y colectivos.

Cuando se habla de que vivimos en una sociedad de mercado, existe una cierta tendencia a que esa palabra funcione cual eslogan que nos dificulta desentrañar lo que bajo ese rótulo se esconde. En muchos momentos, da la sensación de que todo el mundo tiene claro su significado y sus formas de funcionamiento.

Pero, "estar *genéricamente en contra* de los mercados sería casi tan raro como estar genéricamente en contra de las conversaciones entre los individuos (aun cuando algunas sean detestables y causen problemas a otros o incluso a los mismos que conversan)" (Amartya SEN, 2000, pág. 22). Lo que habrá que analizar es si las personas tienen verdadera libertad para participar en los mercados, o sea, si existen libertades políticas y sindicales, si se dan las condiciones para prepararse para intervenir en ellos, analizarlos y transformarlos cuando sus mecanismos de funcionamiento sean injustos, lo que obliga a disponer de buenas instituciones educativas, si hay oportunidades para trabajar, si se favorecen las iniciativas, si existen mecanismos e instituciones para garantizar la justicia y la equidad, si se lograron eliminar los mecanismos de discriminación basados en las creencias de las personas, en el género, en las opciones sexuales, en el origen social, en la etnia de pertenencia, en el aspecto físico de las personas, etc.

Hacer frente a estos requisitos conlleva potenciar al ser humano, lo que debe exigirnos tomar en consideración cinco tipos distintos de libertad, contemplados desde una perspectiva más instrumental (Amartya SEN, 2000): **1)**NLas *libertades políticas;* algo que se traduce de manera más clara en la existencia de condiciones para hacer realidad el ejercicio y la defensa de los derechos humanos. Un compromiso semejante obliga a lograr y asegurar la libertad de expresión, la posibilidad de comunicarse, debatir, criticar y disentir, así como la garantía de elecciones libres y democráticas para que las personas puedan decidir cómo debe ser la sociedad que desean construir, quién debe gobernar, con qué compromisos y bajo qué principios.

**2)**NLos *servicios económicos*. Nos referimos a la existencia de oportunidades para todos los miembros de la comunidad de participar en la producción, distribución y consumo de bienes. La garantía de que los recursos materiales, incluidos los financieros, no se distribuyen de una manera injusta.

**3)**NLas *oportunidades sociales*. Toda sociedad precisa asegurar a cada ciudadano y ciudadana el acceso a aquellos servicios que influyen de una manera muy importante en el ejercicio de la libertad para vivir mejor. Entre éstos cabe destacar un sistema educativo y sanitario de calidad. Es obvio que, si una parte de la población es analfabeta, difícilmente se puede decir que tiene libertad para decidir en qué quiere trabajar, qué beneficios desea obtener, etc.; tendrá que con-tentarse con lo que le ofrezcan, si es que incluso tiene la posibilidad de que le ofrezcan algo. Lo mismo cabe decir si vive en condiciones insalubres de vida, en una mísera vivienda, con una alimentación muy deficitaria, sin acceso a una medicina preventiva, sin servicios médicos de calidad, etc.

**4)**NLas *garantías de transparencia,* referidas a la necesidad de poder interrelacionarse teniendo asegurada la divulgación de la información, el acceso a ella de modo que resulte clara y sincera. La falta de estas garantías es lo que explica muchísimos fenómenos de corrupción empresarial, de contratos laborales injustos, de despidos laborales, de engaños en las transacciones económicas, de pre-varicación en el acceso a determinados servicios, de manipulación informativa para promover u ocultar situaciones de injusticia, delitos, etc.

**5)**NLa *seguridad protectora*. El hecho real de que en toda sociedad algunas personas pueden verse afectadas por una variedad de situaciones que les obligan a abandonar un puesto de trabajo, a dejar de percibir los salarios que venían cobrando, o incluso que les impiden obtener un puesto de trabajo, obliga a que en esa comunidad se construya y garantice una red de servicios de protección social. Estos servicios valdrán para ayudar a esas personas y evitar que sus vidas se vean todavía más perjudicadas. Este tipo de situaciones problemáticas son las que afectan a quienes, por ejemplo, padecen algunas minusvalías muy incapacitantes, a las personas que se quedan en paro porque la empresa en la que trabajan quiebra, a aquellas que se jubilan, a quienes tienen que soportar determinadas catástrofes naturales (terremotos, inundaciones, incendios, hambru-nas, ...), o a todas las que, sencillamente, viven en situaciones de

pobreza. Por ello, las sociedades modernas vinieron creando diversas instituciones y prestaciones económicas para las personas desempleadas, pobres, jubiladas, enfermas y discapacitadas, para ayudar a pueblos que viven en situaciones muy desfavorecidas o que tienen que soportar los efectos de situaciones imprevistas (sequías, inundaciones, terremotos, ...) que provocaron graves daños en sus territorios y haciendas.

Estas cinco libertades son los fines del desarrollo pero, al mismo tiempo, son también los medios que lo posibilitan. Estamos ante libertades conectadas entre sí y que obligan tanto a la creación de nuevas instituciones —principalmente en países del tercer mundo o que viven bajo gobiernos dictatoriales— como al apoyo de otras ya existentes. Para asegurar y potenciar estas libertades es preciso insistir en la democratización de las instituciones y formas de gobierno existentes, construir un sistema jurídico coherente con esta filosofía, al igual que unas leyes y estructuras que garanticen un mercado laboral justo y transparente, unos medios de comunicación donde la manipulación no tenga cabida, unos servicios públicos de calidad dirigidos a asegurar y mejorar la salud física y psíquica de la ciudadanía y, por supuesto, una red educativa bien dotada, con profesionales bien preparados y recursos de calidad.

Con libertades pero sin capacidades, las personas no pueden tomar decisiones para hacer algo o elegir entre opciones, no pueden tampoco considerarse plenamente responsables de sus acciones. Si una campesina vive en un país denominado democrático, donde existe una concentración de las tierras útiles en muy pocas manos, donde el gobierno no es capaz de realizar una reforma agraria para redistribuir los terrenos de un modo más justo, donde tampoco se le ofrece una educación de calidad, ni unos servicios de salud adecuados, e incluso existen unas tradiciones que le discriminan por ser mujer, a esa persona no se le ofrecen las condiciones para desarrollar sus capacidades, para poder participar en la evolución de su comunidad y de su país.

Una de las críticas que, desde mi perspectiva, es preciso hacer a muchos de los análisis económicos del momento, es que se centran demasiado en cuestiones como la eficiencia de un determinado modelo o medida política u organizativa, pero no la entrecruzan con sus repercusiones en cuanto a sus efectos sobre el grado de equidad y justicia social que promueven. Así, por ejemplo, la economía

neoliberal, tan preocupada por la obtención inmediata de beneficios económicos, acostumbra a dejar fuera de su agenda cuestiones de tanta trascendencia como la exclusión social que provocan sus modos de organizar la producción, distribución y comercialización de sus productos, o la degradación medioambiental a la que contribuyen sus métodos de expoliación y de tratamiento de los recursos naturales. Este foco de atención es el que concentra el trabajo de, entre otros, los llamados economistas de la desigualdad, como Anthony B. ATKINSON (1983, 1989, 1999), Amartya SEN (1995) ó Chuck COLLINS y Felice YESKEL (2000); investigadores que van más allá de utilizar casi exclusivamente las desigualdades de rentas como baremos, y que, por el contrario, tratan de contextualizar y desvelar las verdaderas razones de las injusticias sociales; intentan averiguar qué procesos son los que llevan a determinados grupos sociales a la marginación y la exclusión social.

Creo que es fácilmente demostrable que los excesos del mercado sólo pueden regularse y superarse mediante ideologías democráticas. Frente a los lemas que los modelos económicos neoliberales tratan de imponer, como el de la supervivencia de los más fuertes y hábiles, que sólo quien tiene éxito económico tiene derecho a tomar decisiones, a participar en el gobierno de la comunidad, se si-túan las ideologías democráticas que asumen que todos los seres humanos somos iguales y tenemos los mismos derechos; que cada persona es un voto. De ahí que también podamos concluir que una sociedad realmente democrática no soporta desequilibrios sangrantes en cuanto a la igualdad de oportunidades; no tolera desigualdades económicas y sociales muy notables, sin correr el riesgo de que la inseguridad y la violencia se adueñen de sus ciudades, barrios y pueblos.

### *La educación en un mundo en crisis*

La economía, las transformaciones que promueve el actual capitalismo en sus modos de funcionamiento más salvaje, una vez que los modelos de sociedad socialista casi lograron ser silenciados y ya no sirven para moderar ni disimular el auténtico rostro del capitalismo, explican en gran parte la reestructuración y reforma de los sistemas educativos y, lógicamente, el trabajo de profesoras y profesores.

En una reestructuración del capital tan importante es obvio que el sistema educativo también va a verse afectado. Hasta el punto de que ya se puede hablar

de que está siendo sometido a casi las mismas reglas que rigen en la esfera de la producción y del comercio. Una prueba de ello es cómo se recortan los fondos económicos o, en el caso de países en los que ya partían de presupuestos económicos muy reducidos, cual es nuestro caso, no se producen incrementos que hagan posible mejorar la calidad de la educación que el sector público, el Estado, debe ofertar a su ciudadanía.

La institución escolar es considerada de vital importancia en el desarrollo económico de las naciones y en la construcción de los mercados transnacionales. Pero, este volver la cabeza hacia el sistema educativo es más acentuado en momentos de crisis o de reestructuración de los mercados de la producción, distribución y consumo de bienes. En tales momentos, los discursos oficiales y las líneas de trabajo que se promueven tanto desde los Gobiernos y las Administraciones educativas como desde los centros de poder económico casi siempre pasan también a ocuparse de las funciones que es más urgente que desempeñen las instituciones escolares y, por ello, de la estructura del sistema escolar y de los contenidos que se deben trabajar en las aulas.

Los sistemas educativos y, por tanto, el profesorado llegan así a convertirse en uno de los nudos gordianos de las causas y soluciones a los problemas que las economías nacionales e internacionales tienen planteados. Los bombardeos discursivos lanzados desde las esferas próximas al poder establecido insisten, una y otra vez, en establecer conexiones directas entre sistemas educativos y productividad de los mercados. Una, rara vez, incuestionable naturalización de esta interconexión —cuando no un movimiento unidireccional desde la esfera de la educación a la económica— va a convertirse en el meollo de la insistente propaganda con la que se tratará de promover y condicionar la filosofía de las reformas educativas y de las intervenciones políticas en educación. Éstas serán presentadas sobre la base de argumentos que dejan de manifiesto su urgencia y razón de ser puesto que sólo así se pueden subsanar las maldades o perversidades de la esfera económica, del mundo de la producción, distribución y consumo. Estamos ante una línea de argumentación que se vale de implícitos perversos para derivar hacia las aulas y centros de enseñanza las explicaciones de las crisis o fracasos económicos y sociales.

Las crisis económicas, e incluso la conflictividad social, es frecuente que sean explicadas por algunos sectores sociales más directamente vinculados a los poderes político-económicos dominantes como fruto de una caída de los niveles escolares, de que ya no se trabajan en las aulas ciertos conocimientos y destrezas elementales. Últimamente, hasta la conflictividad política y su principal perversión, el terrorismo, se trata de explicar dirigiendo la mirada al sistema escolar, aduciendo, por ejemplo, que en las instituciones escolares se trabaja con libros de texto que manipulan el pasado de ciertos pueblos y animan a sus ciudadanos y ciudadanas a la violenciai3.

Las contrarreformas que desde la derecha política se ponen en acción, una vez que recuperan el gobierno de un país, por ejemplo, los conservadores en el Reino Unido después de los laboristas, el Partido Popular en España, después de los Socialistas, etc., se caracterizan por la restauración de modelos educativos conservadores, modelos que en muchos países anglófonos y anglófilos etiquetan como un "movimiento de vuelta a lo básico". Este giro conservador se apoya en ese mar de lamentaciones que trata de reclamar mayor disciplina en los centros y aulas escolares, y la insistencia en los aprendizajes de contenidos culturales reinterpretados desde concepciones del saber muy tradicionales, en buena medida para tratar de construir identidades personales que no cuestionen viejos y clasistas modelos de sociedad. Estas mismas políticas, por el contrario, no harán nada para promover el desarrollo de destrezas de análisis, evaluación y crítica, así como tampoco facilitarán el trabajo en las aulas de otros contenidos culturales con mayor poder de movilización social, de otros contenidos que puedan dotar a cada ciudadano y ciudadana de un mayor caudal de recursos para corregir las disfunciones de las sociedades del presente.

En un modelo de sociedad donde sólo unas pocas personas pueden participar en la toma de decisiones acerca de los modos de producción, distribución y

3nUna opinión semejante es muy compartida entre los ultraconservadores, aunque también hay algunas excepciones en reducidos sectores de la izquierda. Un ejemplo de esta última posición es el comportamiento de uno de los líderes del Partido Socialista Obrero Español, alcalde de la ciudad de A Coruña, Francisco Vázquez, quien de manera reiterada ante los medios de comunicación atribuye el terrorismo del País Vasco a los contenidos con los que se trabajan en

las instituciones escolares vascas y de ahí, que incluso llegue a solicitar públicamente que se retiren las competencias educativas que el Estatuto de Autonomía vigente otorga al Gobierno Vasco.

consumo, no es de esperar que el *debate democrático* sobre contenidos, destrezas, procedimientos y valores que es preciso fomentar en las nuevas generaciones acabe siendo una de las asignaturas apremiantes. Normalmente será algo que se le hurtará a la sociedad, para pasar a ser decidido por grupos de personas un tanto ocultos (en la medida en que sus nombres no acostumbran a hacerse públicos), aunque luego aparezcan bajo la rúbrica de algún Ministerio o Consejería de Educación.

Tampoco conviene ignorar que los discursos conservadores en educación para poder sacar adelante sus reformas, también conservadoras, acostumbran a recurrir a estrategias que tienen por fin crear un cierto pánico social. Para ello insistirán machaconamente en que los niveles educativos están cayendo, que el alumnado que en estos momentos se encuentra finalizando su escolaridad obligatoria no sabe apenas nada, que le faltan conocimientos, procedimientos y valores que generaciones anteriores sí aprendieron a dominar; que la desobediencia y violencia en las aulas no hace sino ir a más, que existe una gran falta de respeto a las personas mayores, etc. Las falsificaciones de la realidad están a la orden del día, pues se oculta que nunca los niveles educativos estuvieron tan altos como en la actualidad. “¿Cómo explicar la contradicción flagrante entre la eleva-ción continua y espectacular de los productos de la actividad humana en los campos más variados (ciencia, tecnología, nivel de vida...) y el irresistible declive del nivel intelectual de las nuevas generaciones?” (Christian BAUDELOT y Roger ESTABLET, 1990, pág. 19). Llama poderosamente la atención que no se acostumbre a hacer explícito que ahora en los países occidentales está casi toda la población escolarizada y que cada vez son más las personas con alguna certificación o títu-lo académico. No se puede afirmar, y mucho menos de manera alarmista, que los trabajadores y trabajadoras actuales posean unos déficit en su formación que les impidan desarrollar con eficacia una buena parte de los puestos de trabajo disponibles. Antes bien, es fácil encontrarse ante una situación históricamente novedosa: son muy frecuentes las situaciones de personas con una sobreespecializa-ción, que

están desempeñando ocupaciones laborales de un rango inferior a las que les corresponderían si nos atenemos a los títulos y certificados académicos que tienen en su poder; ocupan plazas para las que se requeriría una titulación académica de menor nivel.

A partir de la crisis del petróleo de la década de los setenta, hasta en instituciones economicistas como la OCDE (1991, pág. 22) se deja constancia del fallo de la fórmula "a más educación, más prosperidad" y, por tanto, que no es de justicia dirigir todas las culpas a las instituciones escolares en una sociedad con un mercado con escaso empleo y precarias condiciones laborales. Asimismo, quedaba en evidencia que la educación no estaba directamente conectada con la movilidad social. En el informe internacional de la OCDE, titulado *Escuelas y calidad de la enseñanza,* se reconoce de forma expresa la falta de coherencia en las continuas quejas del mundo empresarial, ya que "son ahora mucho más numerosos que antes los alumnos que salen de la escuela con alguna forma de calificación, pero no ha disminuido la insatisfacción de los patronos" (OCDE, 1991, pági-na 24). El fuerte desempleo, típico de las economías de mercado neoliberales vino a reforzarnos en la idea de que la mayoría de los actuales problemas de las empresas capitalistas no son fruto de una falta de especialización de los trabajadores y trabajadoras que contratan, sino debidos a otras razones. Con demasiada frecuencia, la verdadera razón no explicitada es que las empresas no están dispuestas a pagarles salarios más justos, de ahí que recurran a estrategias insolidarias como las de desplazarse a otros países donde se pueden obtener mayores beneficios económicos sobre la base de recortar salarios; a países en los que es factible contratar mano de obra en condiciones laborales casi esclavistas. Tengamos presente que en la actualidad está de moda la creación de empresas que buscan una muy rápida acumulación de beneficios para inmediatamente disolverse con esas enormes ganancias, sin arriesgarse a construir grupos empresariales más consolidados y que crean puestos de trabajo permanentes; estamos ante el fenómeno de empresas tipo "kleenex", de usar y tirar.

Asimismo, es obligado subrayar que, en numerosos casos, el capital fue culpable de sus propias crisis, por ejemplo, por no saber reaccionar a tiempo en sus procesos de innovación tecnológica, por retrasar inversiones en la

modernización de sus infraestructuras y el acceso a las nuevas tecnologías. La culpa, una vez más, no podemos admitir que esté del lado del sistema educativo.

La educación, es obvio, no es la única ni principal clave de la transformación de las sociedades y, máxime, en países y economías donde las desigualdades están reforzadas por instituciones públicas y privadas en las que el poder se reparte muy desigualmente, por legislaciones que no asumen el principio de la igualdad de oportunidades, y por una injusta distribución en la posesión de capitales y de propiedades.

***El nuevo conservadurismo y el pánico moral***

La actual redefinición de los asuntos públicos, de las funciones de la política, de las intervenciones sociales desde las necesidades de la economía, del mercado, está dando como resultado que las personas en sus análisis e intervenciones sobre la realidad tomen en consideración, de manera prioritaria, los aspectos utilitaristas de todo aquello que hacen y eligen; el utilitarismo y la procura de beneficios económicos son, para una gran parte de las personas del mundo occidental, el principal rasero para medir, para juzgar la conveniencia de sus acciones.

La tan nombrada mundialización de los mercados pretende imponer como motor de la vida una racionalidad económica que se condensa en valorar todas las cosas sólo en la medida en que producen beneficios económicos, no sociales, ni morales. Ello explica que la educación pública y, lo que es más importante, su conceptualización de servicio público, pase a un segundo plano. La educación, incluso en sus etapas obligatorias, parece querer asumir, más cada día, como planteamientos los de la capacitación profesional; es decir, habilitar sólo para encontrar empleos y, a ser posible, bien pagados.

Esta mercantilización progresiva de la vida cotidiana explica que, cuando desde la esfera productiva se lanzan denuncias contra las instituciones escolares, por no enseñar aquellas cosas que los propietarios de los medios de producción consideran como prioritarias, se genere en la sociedad, con demasiada frecuencia, un clima de hostilidad contra el profesorado y la escuela (casi siempre, la pública).

En cualquier comunidad en los momentos en los que se producen crisis económicas y de empleo, es visible cómo un cierto pánico se apodera de la

sociedad e, inmediatamente surgen los discursos que tratan de justificarlo todo recurriendo a una especie de palabra mágica: la educación. Esto es lo que explica que todas las organizaciones económicas supranacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE, etc., dediquen numerosas páginas en sus informes a subrayar la imperiosa necesidad de reformar los sistemas educativos para acomodarlos a las nuevas necesidades de la economía y la producción.

En tales circunstancias, los grupos económicos con mayor poder y acceso a los medios de comunicación se dedican a propagar un indemostrable e injusto implícito acusador: que la política y, principalmente, los servicios públicos en cuestiones de producción son siempre ineficaces. Su apuesta por una mayor mercantilización de la vida productiva lleva aparejado un discurso apremiando a la privatización de los servicios públicos. El liberalismo económico aparece presentado como resultado de la lucha por las libertades políticas, manifestando o bien explícitamente o bien de manera implícita, que las restantes alternativas, que quienes lo abanderan, acudiendo a los demonios construidos en el pasado, suelen identificar con el comunismo, no funcionan y, lo que es peor, son equiparables a las más crueles dictaduras. Un notable dominio de la manipulación de los discursos les lleva a asimilar el intervencionismo del Estado con el “totalitarismo”, a equiparar sovietismo y socialismo y, quizá la confusión más exitosa, a asociar eficacia y modernidad con la empresa privada, contraponiéndole la imagen de unos servicios públicos arcaicos e ineficaces (Pierre BOURDIEU, 1999, pág. 162).

El éxito de sus argumentaciones es visible cuando amplios sectores sociales aceptan o no se oponen a las privatizaciones que los gobiernos neoliberales están llevando a cabo de los servicios públicos más necesarios en una sociedad que apueste por la igualdad de oportunidades, tales como la educación, la sanidad, correos y telecomunicaciones, el transporte aéreo y de ferrocarril, etc.

Con este telón de fondo, los organismos públicos corren el riesgo de acabar convertidos en organismos empresariales y rigiéndose exclusivamente por las leyes de inversiones-beneficios; sus usuarios y usuarias transformados en consumidores que eligen y toman decisiones únicamente de modo individualista y privado, sin tener en cuenta intereses más comunitarios. En consecuencia,

también van a sufrir transformaciones los criterios para evaluar el funcionamiento de esos organismos públicos; se demandarán señales tangibles, indicadores, que permitan constatar matemáticamente la calidad de sus servicios.

El Estado del Bienestar contemplado desde perspectivas neoliberales se percibe como algo pasado de moda, pues se pretende que todo en la sociedad acabe reducido a servicios y productos de consumo que los ciudadanos y ciudadanas tienen posibilidades de adquirir y consumir, en función de sus recursos económicos. El Estado tendría como tarea principal proporcionar las condiciones para estimular el consumo. Cualesquiera otras funciones distintas por parte del Estado acabarán siendo criticadas por quienes controlan el mercado como actividades de intrusismo, de residuos de utopías fracasadas del pasado, de modos trasnochados de gobernar...

El Estado social, más preocupado por los colectivos sociales menos privilegiados, por asegurar una calidad de vida satisfactoria para todos los ciudadanos y ciudadanas, es demonizado. Los propagandistas del neoliberalismo acabarán presentándolo como la principal amenaza a las libertades individuales, al tiempo que ocultarán cómo los actuales gobiernos conservadores de los principales paí-

ses del denominado "mundo desarrollado" están subyugados a intereses particulares, favoreciendo descaradamente a determinadas empresas privadas con las que les unen intereses ideológicos u otros intereses económicos (no olvidemos el origen de muchas donaciones para campañas electorales a esos partidos políticos conservadores, ni tampoco la facilidad de éstos en el acceso a medios de comunicación de masas que esas corporaciones privadas controlan, etc.); recuérdense, asimismo, las críticas que gobiernos conservadores como el espa-

ñol recibieron, a finales de los noventa, por beneficiar a determinados grupos capitalistas ideológicamente afines en el proceso de privatización de las empresas públicas.

El sistema educativo, lo saben bien quienes apuestan por el neoliberalismo, puede llegar a desempeñar un papel importante en la actual reestructuración del capitalismo. Desde sus elaboraciones ideológicas, las instituciones escolares son

uno de los espacios privilegiados para la construcción de las nuevas subjetividades economicistas, para la conformación de seres humanos con destrezas mecá-

nicas y técnicas; pero lo que a los neoliberales no les preocupará es lo que desde posiciones más progresistas se critica de los actuales sistemas productivos y, en cierta manera también de los educativos: la existencia de una notable incapacidad para ir más allá en la imaginación y experimentación de nuevas formas de vida, de modelos sociales y productivos alternativos a los existentes. Esta perspectiva social crítica y creativa es obvio que desde las atalayas de las empresas multinacionales no es deseada, pues su principal preocupación es la de contratar personas que sepan trabajar, que sus contratos laborales resulten poco gravosos y, algo que es importante, que no se planteen grandes preguntas acerca de los modelos productivos vigentes.

Lo que es más frecuente que llegue a preocupar a los grandes grupos empresariales es en qué medida los gobiernos pueden, desde otros ministerios distintos a los de educación, crear unas circunstancias adecuadas para facilitar sus procesos de acumulación de capital. Las condiciones que los gobiernos lograron generar para facilitar la movilidad y circulación de los capitales a través de los distintos mercados, ayudaron al abaratamiento de la mano de obra, tanto de la cualificada como de la que apenas requiere preparación previa. La amenaza de paro que caracteriza a las sociedades del momento presente funciona como reguladora de las demandas salariales, creando un mercado de puestos de trabajo donde la precariedad y la inseguridad son sus notas más comunes. Las nuevas tecnologías sustituyen a un buen número de trabajadores y trabajadoras, al tiempo que a los que permanecen les obligan a aprendizajes de destrezas que luego, generalmente, no van a ser remuneradas de modo equitativo.

Ante un panorama con estas características, la sociedad corre el riesgo de ver a las instituciones docentes como necesarias y valiosas únicamente en la medida en que ofrecen una formación con probabilidades de ser demandada por este nuevo mercado, de conseguir un puesto de trabajo en el sector privado. De esta manera, unas instituciones de carácter público y, por tanto, con intereses públicos como son los centros de enseñanza acaban siendo succionados por servicios privados, convertidos en apéndices de empresas a las que les preparan

la mano de obra de manera gratuita.

Conceptualizar la educación como un bien de consumo más conlleva promover una mentalidad consumista en sus usuarios y usuarias: el profesorado y el alumnado; estimula a acercarse al trabajo escolar y a las ofertas formativas pensando como consumidores y consumidoras, o sea, en su valor de intercambio en el mercado, en los beneficios que puede reportar cursar tal o cual disciplina, especialidad o titulación. La institución escolar aparece contemplada como imprescindible sólo en cuanto recurso para poder obtener el día de mañana importantes beneficios privados, para lograr enriquecerse a título individual.

Sin embargo, al mismo tiempo que se produce esta apuesta por la mercantilización del sistema educativo, también surgen los diagnósticos sobre la degradación de las actuales sociedades, sobre la decadencia moral, violencia y egoís-mo de las personas que habitan los países desarrollados en este momento de la historia. Vivimos una época que algunas personas e, incluso, grupos sociales definen como de pánico moral (Kenneth THOMPSON, 1998); la educación aparece para unos colectivos como la responsable de todo lo negativo, de los fracasos y de la conflictividad social y, al mismo tiempo, casi todo el mundo la considera como la tabla de salvación que puede conducirnos a un futuro social diferente.

Allan BLOOM, uno de los líderes de las posiciones conservadoras, es uno de los autores que más tinta viene descargando para culpar a las instituciones escolares de lo que desde esas posiciones ideológicas perciben como el declive cultural y moral de las sociedades actuales.

“Patria, religión, familia, ideas de civilización, todas las fuerzas sentimentales e históricas que se alzaban entre la infinitud cósmica y el individuo proporcionando una cierta noción de un lugar dentro del todo, han sido racionalizadas y han perdido su fuerza compelente” (Allan BLOOM, 1989, pág. 87). En su quejumbrosa obra, *El cierre de la mente moderna*, no se ve ni un solo aspecto positivo en las nuevas generaciones, ni en los valores por los que apuestan. La juventud aparece presentada como egoísta, insolidaria, ignorante y hedonista. Allan BLOOM no es capaz de ver los diferentes modelos de juventud existentes; no es riguroso presentar semejante uniformidad y además, la mayoría de las veces, sólo desde la negatividad.

La culpa de esta situación desde su perspectiva estaría, fundamentalmente, en el olvido en el sistema educativo de la enseñanza de las humanidades clásicas. "La causa de la decadencia del papel tradicional de la familia como transmi-sora de la tradición, es la misma que la de la decadencia de las humanidades: nadie cree que los viejos libros contengan, ni puedan siquiera contener, la verdad.

Así pues, los libros se han convertido, en el mejor de los casos, en 'cultura', es decir, se han hecho aburridos" (Allan BLOOM, 1989, pág. 58). Unas páginas más adelante en esa misma obra este autor llega, en su fundamentalismo, a asegurar que "el enemigo más reciente de la vitalidad de los textos clásicos, es el feminismo" (pág. 66). Su perspectiva conservadora le impide ser más objetivo con un movimiento (también variado en las posiciones ideológicas que mantienen los diferentes grupos de mujeres), que lo que venía denunciando, además de su injusta falta de derechos en general, es, en lo que atañe a este campo de las humanidades, el silenciamiento de las mujeres, de sus producciones culturales, e incluso, y es algo que no se debe olvidar, el robo de muchos de sus trabajos que, pese a haber sido realizados por ellas, eran firmados y presentados en público por hombres, normalmente sus propios maridos.

Lo que desde estas posiciones culturalistas conservadoras no acostumbra a hacerse es culpar de esa mala formación de la juventud a una escasez de puestos en las instituciones escolares, a una Administración que no ofrece al profesorado buenas posibilidades de formación y actualización, a la dejadez de los poderes públicos o a que este proceso de formación tenga una duración de pocos años. En realidad, sus argumentos se centran más en que a determinados contenidos, que ellos consideran valiosos, no se les presta la atención que debiera prestarse, que en los centros de enseñanza y familias hay un bajón en la permi-sividad, que no hay el suficiente rigor disciplinario, etc.

Pero tampoco desde este colectivo conservador se subraya una clara conexión entre mercado laboral, productividad y educación. Más bien, lo que a estos grupos les preocupa es la autoridad para imponer determinados valores y pautas de conducta que, desde sus puntos de vista, contribuirían a una sociedad con menos conflictividad social. Creen que facilitaría la convivencia en nuestras sociedades la existencia de una juventud a la que se le enseñara a obedecer, a respetar a las personas jerárquicamente superiores. Lo que nunca se cuestionan

es si esas normas son suficientemente democráticas, o por qué merece la pena aca-tarlas, o a quiénes benefician; por supuesto, tampoco entran nunca en el análisis de las posibilidades que tiene la ciudadanía de acceder a un puesto de trabajo digno y con un salario digno.

Allan BLOOM en su reparto de culpabilidades del actual malestar cultural, cita también a la música rock, a la que se refiere con párrafos como el siguiente: “pero la música Rock apela solamente al deseo sexual..., no al amor, no al *eros*, sino al deseo sexual rudimentario y sin cultivar. Identifica las primeras emanaciones de la emergente sensualidad de los niños, y se dirige a ellas seriamente, estimulándolas y legitimándolas, no como pequeños capullos que sea preciso cuidar esme-radamente para que se conviertan en esplendorosas flores, sino como si fueran ya lo definitivo” (Allan BLOOM, 1989, págs. 75-76). Su visión de la juventud es la de un colectivo obsesionado exclusivamente por el sexo, por no decir compulsiva-mente ofuscados por ese aspecto. Allan BLOOM (1989, pág. 76), identifica el interés de la juventud por el mundo de los afectos y de la sexualidad como patología, y no duda en demostrarlo con razonamientos muy alejados de comprobaciones empíricas: “Los jóvenes saben que el Rock tiene el ritmo de la cópula sexual. Por eso es por lo que el *Bolero* de Ravel es la única pieza de música clásica que generalmente conocen y que les gusta. ... Las palabras (de las canciones) des-criben implícita y explícitamente actos corporales que satisfacen el deseo sexual

—y los tratan como su única culminación natural y rutinaria— a niños que aún no tienen la más mínima idea del amor, el matrimonio o la familia”.

Obviamente el desconocimiento de lo que es la música rock es más que constatable o, si quisiéramos ser muy generosos, sólo da muestras de conocer las letras y la música de un número reducidísimo de obras de este estilo artístico.

Olvida, además, que la juventud se expresa también con una riqueza mucho mayor de productos que la música, por ejemplo, con el cómic, con el vídeo, con el cine, con la pintura, la escultura, con el ballet, con las nuevas tecnologías...

Pero el objetivo de discursos semejantes a éste, y que suelen gozar de muchas facilidades para acceder a los medios de comunicación de masas, es el de asustar a la población para que exija una vuelta atrás, para tratar de recuperar modos de conducta típicos de un pasado completamente idealizado, inexistente.

Una población atemorizada, que vive en una situación de pánico moral, es aquella que percibe que lo que hasta ese momento eran ideales compartidos, estilos de vida que servían de modelo y pauta de evaluación de lo que debía ser la convivencia y el modo de vivir de una comunidad, están siendo puestos en la picota.

La inseguridad, el miedo a lo desconocido, se convierten en pánico en la medida en que unos medios de comunicación amplifican los delitos y faltas que comenten las personas, y, especialmente, determinados colectivos sociales, a los que inmediatamente se etiqueta de peligrosos. Así, algunas etnias minoritarias como la gitana, los inmigrantes marroquíes o nigerianos, o señalados colectivos juveniles, por ejemplo, los "punk", "rockeros", "piratas informáticos", etc., debido a la forma en que los medios de comunicación de masas informan de sus acciones, destacándolas y, normalmente exagerándolas, acaban convirtiéndose en los principales enemigos de la sociedad y los culpables de toda la violencia que existe en nuestro entorno. De esta manera, se genera en la sociedad una fuerte hostilidad contra esos colectivos sociales marginados, a los que se ve como amenaza para la paz social, con posibilidades de destruir el mundo de valores hegemónicos y de sumergir a la ciudadanía en un ambiente de caos y destrucción. La exageración con la que se narran los hechos más o menos delictivos de estos grupos marginales proporciona, asimismo, el caldo de cultivo para respuestas desmesuradas por parte del resto de la ciudadanía. Es fácil que de esta forma se inicie una espiral de violencia. Ante las acciones definidas como no aceptables desde la ortodoxia que construyen los grupos sociales más hegemónicos, se responde con más violencia, pero esta vez mediada por instituciones (ya sea por la policía, ya por las instituciones judiciales o por reformatorios); violencia institucional a la que, a su vez, volverán a contestar esos grupos sociales con nuevos delitos, dado que es fácil que tampoco tengan mucho que perder (pues se ven a sí mismos como que ya lo tienen perdido todo).

Con demasiada frecuencia, también la contestación social ante esos comportamientos delictivos de reacción acostumbra a ser desmesurada. Recordemos, por ejemplo, las situaciones en las que un determinado sector de la población no se siente protegido por la policía y monta subgrupos de autodefensa, que optan por saltarse la legalidad vigente y apostar por cruzadas

basadas en el “ojo por ojo”, totalmente desproporcionadas, como es el caso de las agresiones y crímenes racistas.

Los grupos sociales políticamente conservadores mediante el control que ejercen sobre los medios de comunicación de masas, especialmente sobre los más sensacionalistas o amarillos, pasan así a convertirse en una nueva variedad de agentes sociales, la de los “empresarios de la moralidad”; especializados en la definición de lo que se consideran las conductas sociales aceptables e inaceptables. Desde la plataforma que les proporcionan sus periódicos, revistas, canales de televisión y de radio no dudan en dramatizar lo que desde su perspectiva son conductas desviadas. Sólo ellos tienen facilidades para establecer la definición de lo que se considera socialmente valioso y relevante, así como de sus contrarios.

Un ejemplo de programa de televisión que ocasiona pánico moral entre la población, especialmente entre los sectores más populares a los que va dirigido, es el programa *Cidade Alerta,* de la cadena de televisión brasileña Record. Un programa que sale al aire todos los días y que se anuncia como “el programa de mayor audiencia del interior del Rio Grande del Norte”, en Brasil. En él se canaliza información sobre la delincuencia en las principales ciudades, con imágenes muy realistas, muchas veces retransmitidas en directo, no dudando en caer en un cierto sadismo y voyeurismo. Es una forma de convertir en espectáculo y exagerar algunos delitos como robos, atracos, agresiones, llevados a cabo por personas muy pobres y excluidas del Brasil. Normalmente son las personas de raza negra las que con mayor frecuencia ocupan el programa. El tipo de música de fondo utilizada y la entonación alarmista del presentador del programa contribuyen a dramatizar cualquiera de las situaciones que comenta.

Otro programa semejante, también en Brasil, es *Linha Direta,* producido por la Red Globo de Televisión, el principal grupo mediático de ese país. La peculiaridad de este programa radica en que además de servirse de un tono alarmista, incita a sus telespectadores a denunciar de forma anónima aquellas situaciones que consideren delictivas. Conviene no olvidar que las tácticas de delación anónima son muy usuales en regímenes dictatoriales, habiendo resultado de enorme utilidad en la Alemania Nazi. Según declaran en su dirección en Internet http://redeglobo.globo.com/linhadireta/index.php, “Linha

Direta recibe una media de dos mil conexiones telefónicas por semana. A través de las denuncias de los telespectadores, redirigidas a las autoridades, fue posible localizar 126 personas buscadas por la Justicia, acusadas de crímenes como asesinato, estupro o secuestro. ¡Telefonee e participe!” es su lema. Cada persona pasa así a convertirse en policía. En este programa las acciones delictivas son reconstruidas por profesionales del teatro, con un montaje dramático que busca impactar emocionalmente.

Estamos ante unos programas en los que curiosamente tampoco aparecen las actividades delictivas de las grandes mafias y traficantes de armas y drogas, localizadas en el seno de las favelas brasileñas más superpobladas; su foco de atención son personas aisladas, cogidas in fraganti y normalmente sin ninguna red detrás que les preste apoyo o colaboración.

Sin embargo, lo que estos medios nunca acostumbran a hacer es analizar las causas que llevan a esas personas a delinquir, ni cómo prevenir sin recurrir exclusivamente a medidas policiales y carcelarias; olvidan sacar a la luz las raíces estructurales de esas conductas que etiquetan como antisociales; a qué se deben y, por consiguiente, de qué forma se podrían evitar. Ocultan que detrás de las razones de ser de la mayoría de esa juventud etiquetada como desencantada o de esas etnias que viven en situaciones de pobreza está la reestructuración de una economía que, al tiempo que genera cuantiosos beneficios a un muy reducido colectivo social, deja en el paro y en el desempleo a un enorme contingente de chicos y chicas; una economía que, asimismo, expolia los recursos naturales de países del tercer mundo cuyos ciudadanos y ciudadanas se verán forzados a la emigración. Detrás está una sociedad informacional que cogió y sigue cogiendo desprevenida, sin la preparación apropiada, a hijos e hijas de los colectivos sociales más desfavorecidos e, incluso, de un amplísimo sector de las clases medias; está asimismo un ambiente social cada vez más desmovilizado y en el que un número en aumento de personas creen que deben resignarse ante las fatalidades.

A un escenario semejante es necesario añadirle el choque cultural que se deriva de las luchas sociales de colectivos a los que tradicionalmente se venían negando posibilidades de ser y participar en los asuntos públicos y, por tanto, en el reparto y distribución equitativa de la riqueza. La lucha de las mujeres, de los

colectivos étnicos sin poder, de las naciones sin estado, de los gays y lesbianas, etc., pusieron de relieve el fuerte sesgo en la definición de lo que se venía considerando el conocimiento válido y necesario, la fuerte desigualdad de oportunidades y por tanto las situaciones de injusticia a que estaban sometidas las personas que componían esos colectivos. La lucha de estos grupos originó notables deses-tabilizaciones en lo que se venía etiquetando como el conocimiento, los valores y las conductas "aceptables", creando situaciones de miedo, cuando no cierta his-teria colectiva, ante un presente y futuro que se presenta con un exceso de novedades.

Todos los colectivos sociales, que luchan por el reconocimiento de unos derechos que los grupos hegemónicos les niegan, se enfrentan siempre a líneas discursivas y legislativas muy elaboradas; ideas que son transmitidas por poderosos medios de comunicación y que funcionan como instrumentos de convencimiento y de consecución de asentimiento de esas personas que están sometidas a situaciones de injusticia social, política, cultural y laboral. Desde las instituciones de poder dominante, la línea de ataque se apoya en que lo que se pretende es únicamente defender el orden legal vigente. Se deja ver con ejemplos implícitos, o incluso con explícitos y exagerados, que alterar el actual estado de relaciones sociales lo que en realidad causaría serían peores daños.

No obstante, es preciso evitar caer en teorías o posturas conspirativas, en las que, detrás de cualquier fenómeno o situación en la que los grupos en el poder obtienen beneficios o se colocan en posiciones ventajosas, queramos ver siempre una especie de "mano negra"; mano que de manera oculta estaría permanentemente confabulando para fastidiar a los demás, a quienes no están en su misma órbita ideológica, económica y de poder. En realidad, sería preciso reconocer que lo que acontece es que los grupos hegemónicos se benefician de su situación estructural, de las instituciones y legislaciones ya creadas, que son las que refuerzan y tienden a reproducir el actual estado de cosas. Sin embargo, al tiempo que benefician a los colectivos en el poder, quienes llevan la peor parte, los colectivos sociales más oprimidos, con sus resistencias se encargan de forzar los cambios en esas instituciones y legislaciones. Estas transformaciones en instituciones y legislaciones serían, por una parte una manera de responder a las amenazas que esas resistencias generan en quienes en la actualidad obtienen la

inmensa mayoría de los beneficios y ventajas y, por otra, una nueva estrategia para reforzar su poder y acrecentar los recursos de que disponen.

Cuando desde los medios de comunicación de masas se genera el pánico ante las conductas y valores que caracterizan a determinados colectivos sociales marginados, no podemos decir, con rigor, que los propietarios de esos medios tengan como metas explícitas asustar a la población; en realidad ese miedo no es otra cosa que el resultado de constatar que lo que para esa mayoría instalada es válido y merece la pena, ahora aparece puesto en cuestión o incluso en la picota. Ese pánico moral sería el resultado de modos de pensar y vivir distintos, que hasta el momento no se percibían ni como alternativos, ni, lo que es muy importante, como pensables.

Esta percepción amenazante es lo que también explica la definición que Ulrich BECK realiza del mundo contemporáneo como "sociedad del riesgo". La sensación de amenaza que sufre la ciudadanía actual se presenta "en conexión con determinadas etapas en el desarrollo de las fuerzas productivas, de la integración de mercados y de las relaciones de propiedad y de poder" (Ulrich BECK, 1998, pág. 57).

Este pánico moral y sensación de riesgo sí, en cambio, funciona como acicate para tratar de buscar culpables de la situación y remedios. Y cuando desde esos medios de comunicación sensacionalista se indaga en las causas que motivan el surgimiento de esos colectivos juveniles antisistema, es frecuente encontrarnos con explicaciones que dirigen con excesiva rapidez su mirada a las instituciones escolares.

Una información así descontextualizada contribuye a elaborar respuestas desproporcionadas por parte de la ciudadanía, pues se culpará excesivamente a una institución que no tiene la responsabilidad exclusiva en cuanto a la socialización de los chicos y chicas. La hostilidad hacia la comunidad escolar se acrecien-ta y, como respuesta, es previsible que el profesorado reaccione a su vez tratando de pasar la responsabilidad de todo a las familias. Tampoco el profesorado, la mayoría de las veces, acostumbra a caer en la cuenta del verdadero papel que desempeña el Estado y las políticas conservadoras en todo lo relacionado con la educación.

Las actuales instituciones escolares en su creación no tenían entre sus

objetivos atender a las necesidades de todos los colectivos sociales a los que ahora les toca responder. Esto explica un buen porcentaje del fracaso escolar que hoy tiene lugar en los centros de enseñanza. Recordemos que hasta muy recientemente, el sistema educativo estaba destinado sólo a los hijos de los colectivos sociales más favorecidos, despreocupándose incluso de sus hijas. Es en el siglo XX cuando se pasa de la escuela para las élites, y que ayudaba a jerarquizar a la población, a la escuela para toda la población; pero este cambio tiene lugar sin las transformaciones necesarias en el modo de funcionar de estas instituciones para adecuarse a los nuevos objetivos de la escuela de masas.

No se puede convertir a la educación en culpable de algo que ella no originó, sino que es fruto de la actual reorganización de los mercados, de la producción capitalista y de la reaparición de las ideologías y discursos legitimadores y promotores de concepciones de la sociedad coherentes con esa perspectiva monetarista y consumista de la vida.

Esta nueva reorganización del trabajo y de los mercados explica la obsesión por convertir al sistema educativo en directamente dependiente del sistema productivo. El listón para evaluar todo cuanto acontece en los centros de enseñanza lo establecerían las salidas profesionales que facilitan al alumnado, las destrezas y contenidos culturales con posibilidades de intercambio en el mercado de trabajo. Reaparece así con mucha fuerza la perspectiva profesionalista como razón de ser de los sistemas educativos; otras perspectivas más éticas y culturales, de preparación para ejercer como ciudadanos y ciudadanas, como personas democráticas, solidarias y responsables, pasan a considerarse como secundarias, cuando no a convertirse en aspectos molestos para algunas familias y docentes.

Pero, curiosamente, una orientación profesionalista de los currícula no concuerda muy bien con una de las peculiaridades más idiosincrásicas de las sociedades del presente: la incertidumbre del futuro. Si algo aprendimos en las últimas décadas es que las necesidades del presente no van a ser las del futuro. El fuerte y rápido crecimiento del conocimiento y de los desarrollos de las tecnologías nos tienen que convertir en personas prudentes en cuanto a las posibilidades de imaginar los puestos de trabajo del futuro. Por consiguiente,

como subraya John HALLIDAY (1995, pág. 56) “parece poco práctico orientar todo nuestro esfuerzo educativo a la preparación para actividades laborales cuya existencia es materia de especulación”.

El mercado funciona con miras más a corto plazo, mientras que la educación en el marco del sistema educativo es más una apuesta por un modelo de futuro.

Tiene, entre sus razones fundamentales de ser, la de preparar a los ciudadanos y ciudadanas para actuar con autonomía, dotarles de aquellas teorías, conocimientos, procedimientos y valores necesarios para integrarse como miembros activos de la sociedad el día de mañana. Esta concepción obliga a ofrecer una educación que contribuya a abrir horizontes a las personas, que permita el mayor número de oportunidades, de posibilidades de elección y adaptación a las necesidades imprevisibles del futuro. Una filosofía semejante es la que convierte a la formación polivalente en una meta realmente apetecible.

Es preciso no olvidar que el mercado está condicionado por grupos de poder económico y político que se mueven en un contexto institucional, legislativo y cultural que controlan y orientan. Lógicamente, sólo desde estructuras más democráticas y participativas, como pueden y deben ser las de las instituciones públicas, es posible contrarrestar los efectos perversos de un mercado donde las posibilidades de incidir en su orientación están tan desigualmente repartidas entre la población. Educar significa dotar a ciudadanos y ciudadanas de conocimientos y destrezas para analizar el funcionamiento de la sociedad y para poder intervenir en su orientación y estructuración; algo que incluye, asimismo, generar capacidades y posibilidades de obtener información para criticar esos modelos productivos y esas instituciones del Estado cuando no funcionan democráticamente y favorecen a aquellos colectivos sociales más privilegiados.

## CAPÍTULO II

## La mercantilización del sistema educativo

El sistema escolar está siendo convertido día a día en un mercado. Desde las opciones ideológicas más capitalistas, neoliberales, se defiende y trata de imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe reducida a un bien de consumo más; su lógica sería la de convencer a las personas para que elijan centros escolares, titulaciones y profesorado de la misma manera que se eligen y compran otros productos en y entre diferentes supermercados. La educación y

las creaciones culturales, en general, se reducen a mercancías, pero disi-mulando las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esta posición mercantilista. Este ocultamiento de lo que en realidad significa convertir al sistema educativo en un gran centro comercial se acompaña de abundante publicidad y discursos demagógicos acerca de la defensa de libertades, de las bondades del "apoliticismo" y neutralidad, cuando, al mismo tiempo los sectores más conservadores y ultraliberales, aun antes de acabar de realizar pronunciamientos semejantes, ya están exigiendo fondos públicos para sus propuestas privadas de educación y demás negocios establecidos bajo rótulos culturales.

Esta nueva concepción del sistema educativo afecta, lógicamente, también al profesorado, al trabajo que desempeña, a las relaciones profesionales, sociales e interacciones personales que establece.

A mi modo de ver, la mercantilización del sistema educativo se está llevando a cabo mediante el desarrollo de cuatro líneas de acción: **1.NDe descentralización:**

**a)NDelegación de poderes y funciones**

**b)NDesregulación**

**c)NDeszonificación**

**d)NColegialidad competitiva**

**2.NDe privatización**

**3.NDe favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva 4.NDe naturalización de lo individual recurriendo al innatismo**

***1.NLa descentralización de los sistemas educativos***

En la esfera política y en el ámbito de los servicios públicos, las medidas de descentralización obedecen a dos dinámicas enfrentadas; por un lado, a la lucha desde posiciones ideológicas progresistas por conquistar mayores niveles de democratización y de implicar de una manera más directa a la ciudadanía. Esta línea de acción acostumbra a ser la primera en el tiempo. Las medidas de descentralización son, desde esta perspectiva, fruto de las demandas de una ciudadanía que ve en las formas más locales de gobierno una manera de participar de un modo más activo y de controlar democráticamente las

intervenciones que se llevan a cabo en la sociedad. La descentralización permite poder satisfacer más rápidamente las necesidades que se detectan en la comunidad, resolver con mayor celeridad y precisión los problemas. Estamos ante un tipo de medidas que, en positivo, pueden contribuir a responsabilizar mucho más a la ciudadanía de todo lo que ocurre en su localidad y en su región. Lo cual no es óbice para la existencia de Estados fuertes que puedan redistribuir la riqueza entre todas las comunidades, que faciliten medidas y apoyos compensatorios para que determinadas naciones y regiones más pobres puedan resolver sus problemas y no los vean todavía más agravados.

Gobiernos representativos y democráticos, junto a una ciudadanía activa y con buena formación, que crea redes para participar más activamente en el gobierno y en el desarrollo de la comunidad, junto a unos buenos servicios públicos (centros de enseñanza, centros de salud, centros de ayuda a las mujeres, minorías étnicas y colectivos sociales marginados, servicios de apoyo a las personas que buscan un puesto de trabajo, etc.) son, a mi modo de ver, de capital importancia para reconstruir el sentido de comunidad, la solidaridad entre las personas y pueblos.

Por otro lado, y de aparición más tardía, las políticas de descentralización corresponden a las demandas que promueve el avance de las fuerzas neoliberales que tratan de debilitar por todos los medios al Estado para que sea el mercado el principal mecanismo de regulación social que exista.

En el ámbito de la producción y distribución, las medidas de descentralización se plantean únicamente con un claro objetivo: tratar de implicar más a los consumidores y consumidoras de un servicio o de un producto, y a quienes diseñan y trabajan en su producción. Se piensa que con esa estrategia de delegación de funciones, las instituciones y empresas se van a ver forzadas a modos de funcionamiento que se acomoden con mayor eficacia a las demandas del mercado, del público consumista.

Pero, en la medida en que el Estado delega en el mercado, éste va a tratar de inutilizar al propio Estado o, cuando menos, pretenderá ponerlo descaradamente a su servicio; de ahí que desde el mercado se trate de frenar sus políticas de intervención destinadas a compensar las deficiencias e injusticias que puedan generar los modos de funcionamiento erróneo del mercado; esto explica,

asimismo, que quienes apuestan por el mercado traten de cortarle las vías de recauda-ción para atender a los gastos sociales que comporta la existencia de un Estado del Bienestar. Uno de los resultados de esta transformación es que, a estas alturas de la historia, normalmente, las políticas de descentralización por parte de los Estados no acostumbran a ir de la mano de recursos económicos suficientes, sino que más bien se trata de una de las estrategias que se considera pueden ser más eficaces para llevar a cabo algún tipo de ajustes estructurales, que sirven, casi siempre, para disimular políticas de recortes presupuestarios.

Cuando un Estado se ve comprometido en políticas neoliberales, uno de los primeros síntomas que marcan esta orientación es que inmediatamente comienza una política de recorte del gasto público. La pretensión es que sean la propia ciudadanía o, hablando con mayor propiedad, el mercado, quienes se hagan cargo de las empresas, instituciones y servicios que hasta ese momento dependían directa y principalmente del gobierno.

Este tipo de políticas de descentralización se materializa, a su vez, en torno a cuatro medidas:

a)N *Delegación de poderes y funciones*.

b)N *Desregulación*.

c)N *Deszonificación*.

d)N *Colegialidad competitiva*.

**a)NDelegación de poderes y funciones**

En la esfera de la educación, una de las razones por las que se comienza a reivindicar la necesidad de mayores cotas de descentralización en los sistemas educativos se apoya en que las personas que están trabajando en las instituciones escolares, por el hecho de estar en contacto directo con el alumnado y sus familias, "tienen la información necesaria para tomar las decisiones que permiten mejorar el rendimiento educativo, información que no está disponible a nivel regional o nacional" (James M. FERRIS, 1992, pág. 333).

Un presupuesto como el anterior no es claro que baste con formularlo de esa manera. El mero hecho de estar más próximos, de compartir vecindad diariamente, no presupone que se sepan evaluar con claridad las necesidades de esa comunidad, como tampoco que la distancia física impida conocer realidades más alejadas.

Desde el punto de vista de James M. FERRIS (1992), una política de descentralización es preciso que se apoye en alguna forma de "contrato" que ofrezca a quien descentraliza alguna clase de garantías de que no se desatenderán las funciones que se delegan y que no bajará la calidad de los servicios ofertados por quien recibe ahora las nuevas competencias.

Este "contrato" en nuestras sociedades actuales presenta problemas para su evaluación pues, hasta el momento, la solución más frecuente que las Administraciones están defendiendo es la formulación de una serie de estándares de calidad que se miden, preferentemente, de modo cuantitativo y, lo que es muy importante destacar, sus contenidos se seleccionan sin apenas ninguna negociación social.

Una política de delegación de poderes y funciones necesita basarse en procesos claros de negociación en los que participen todos los colectivos sociales implicados, pues lo que se pone en juego es la capacidad de tomar decisiones.

Tradicionalmente, la manera en que la Administración central y/o autonómica venía ejerciendo el control sobre los centros de enseñanza era sobre la base de normativas y reglamentos que dictaba para éstos, con el rango de obligado cumplimiento, y asimismo, mediante los recursos económicos que les asignaba. Dado que estas normativas eran también ideológicas, puesto que avalaban y reforza-ban determinados contenidos culturales, procedimientos y valores, así como modos organizativos y de gestión, eran criticadas por muchos colectivos docentes, al igual que por sindicatos y otras organizaciones sociales que propugnaban otras concepciones del mundo, otras ideologías y aspiraciones, otras maneras de gestionar y de intervenir en la vida cotidiana de las aulas. Democratizar el sistema educativo obliga a defender mayores cotas de participación en todos los ámbitos del sistema educativo, de ahí que también el profesorado viniera reivindicando un sistema mucho más descentralizado.

Esta descentralización, en la mayoría de los casos, va a girar en torno a tres tipos de medidas: económicas, curriculares y organizativas.

La *descentralización económica* permitirá a los centros destinar fondos para paliar aquellos déficit que el centro escolar considera prioritarios; facilitará la adquisición de los materiales curriculares que el profesorado ve más acordes con las concepciones pedagógicas que considera más válidas y que tratará de reflejar

en los proyectos curriculares de centro y de aula que elabora.

Lógicamente, van a darse grados en estas políticas de descentralización; desde quienes propugnan una autonomía máxima que permita decidir desde llevar a cabo grandes obras en la estructura de los edificios y los espacios del centro, hasta la adquisición de materiales y recursos didácticos; existiendo, incluso, quienes pretenden que se incluya la autonomía para contratar a otros profesionales de apoyo, en especial, para la realización de actividades extraescolares o para desarrollar algunas innovaciones educativas.

Conviene no perder de vista que la descentralización desde los modelos económicos neoliberales está muy obsesionada por lograr la mayor eficacia de las inversiones y por el ahorro que se pueda generar. Así, el propio Banco Mundial (1996, pág. 141) subraya que "la calidad de la educación puede aumentar si las escuelas están facultadas para utilizar los insumos educacionales de acuerdo a las condiciones escolares y comunitarias locales y si deben responder ante los padres y las comunidades".

Los centros escolares ejercerían su autonomía no tanto para obtener recursos, algo que los centros públicos no pueden llevar a cabo, sino para adaptar mejor los recursos que reciben a las necesidades del centro y de la comunidad en la que están ubicados; pero siendo tutelados, de manera especial, por las familias y, en el caso de los públicos, por los gobiernos municipales y los representantes de la Administración Educativa.

Lo que se pretendería es que los colegios gozasen de autonomía para acomodar sus propuestas curriculares, fundamentalmente, las metodologías y la adquisición de recursos didácticos, a las necesidades de los niños y niñas con los que trabajan.

La *descentralización curricular* nos situaría en el debate sobre las finalidades de cada uno de los niveles del sistema educativo y, por tanto, de los contenidos curriculares que es preciso trabajar en los centros; lo que, incluiría, a su vez, la toma de decisiones sobre el tipo de metodologías y recursos didácticos a los que recurrir.

Éste es uno de los niveles de descentralización más problemáticos pues lo que aquí está en juego es la posibilidad de participar en la definición de la realidad: qué existe, por qué, cómo se llegó al estado de cosas de hoy en día, quiénes se

vinieron beneficiando de los actuales modos de organización de la sociedad, por qué y cómo, quiénes no tienen reconocidos sus derechos, cómo otros colectivos marginados en otros momentos de la historia dejaron de serlo, cómo podríamos imaginar el futuro de nuestra sociedad, etc. Este tipo de interrogantes debieran ser una de las principales preocupaciones de quienes están en situaciones de poder, así como de quienes aspiran a participar con mayor presencia en el diseño y desarrollo de la comunidad. Sin embargo, hasta el momento, éste fue el nivel de decisiones en el que menos se estimuló la participación del profesorado.

Esta obsesión por el control de los contenidos curriculares se deja ver con claridad en el afán de quienes tienen el control del Gobierno por aprobar y controlar los libros de texto que están permitidos, o lo que es lo mismo, en su gran interés por imponer un conocimiento oficial que legitime las estructuras de poder existentes en la sociedad (Michael W. APPLE, 1996 y Pierre BOURDIEU, 1988).

La *descentralización organizativa* nos sitúa en el contexto de quienes participan en la toma de decisiones tanto para determinar los proyectos curriculares como los modos de trabajo en los centros de enseñanza. Es éste un ámbito en el que es obligado hacer explícito quiénes integran lo que denominamos la comunidad educativa de los centros: ¿sólo el profesorado?, ¿el profesorado y el alumnado?, ¿las familias y el profesorado?, ¿las asociaciones vecinales, el profesorado, las familias y el alumnado?, ¿la inspección, el consejo escolar municipal, el profesorado y las familias?, etc.

Una política de mayor descentralización debería llevar consigo la ampliación de los colectivos de la comunidad con posibilidades reales de participar en los centros escolares. Si admitimos que las sociedades son plurales, es lógico que esa misma pluralidad tenga posibilidades de concurrir en el diseño de los proyectos educativos. En otras palabras, lo que se debe buscar es que un mayor núme-ro de colectivos sociales puedan participar en la toma de decisiones acerca de qué cosas necesitan conocer las generaciones más jóvenes, qué valores queremos fomentar en ellas, en resumen, qué modelo de sociedad es el que deseamos ir construyendo, por qué futuro apostamos.

Todos los centros escolares, en mayor o menor medida, participan en la

actualidad de estas tres modalidades de descentralización. Así, podemos constatar cómo, en la actualidad, las políticas de descentralización en educación conllevan una mayor transferencia de nuevas responsabilidades a los centros escolares. El profesorado tiene que hacerse cargo de un mayor número de funciones: gestión económica, búsqueda de recursos económicos (de manera especial para las actividades extraacadémicasi1), diseño de una política educativa propia a través de los proyectos de centro y de aula (ateniéndose a los mínimos curriculares 1nLas actividades extraacadémicas, en el grado en que dependen de fuentes de financiación externas a la propia institución, son las que más están dejando de manifiesto una nueva modalidad de *desigualdad de oportunidades*. Los centros escolares ubicados en núcleos de población ricos y cuyas familias poseen un importante capital económico y cultural pueden ofrecer más y mejores propuestas formativas al alumnado. Por el contrario, las instituciones escolares de los barrios o núcleos rurales más desfavorecidos son las que tienen mayores probabilidades de desatender este tipo de formación extraacadémica.

dictados por las distintas Administraciones, estatal y autonómica), publicidad del centro, atención a nuevos contenidos culturales y problemas sociales: educación contra las drogas, prevención del SIDA, educación vial, educación para el consumo, educación para la salud, mantenimiento del patrimonio cultural y ecológico, etc. A todo lo anterior también hay que añadirle una de las últimas demandas: la dinamización cultural de la comunidad, de manera especial, abriendo sus instalaciones a la comunidad cuando no estén ocupadas en actividades regladas destinadas al alumnado, y prestando ayuda formativa a las personas adultas del vecin-dario.

Sin embargo, podemos verificar cómo, en las últimas décadas, el crecimiento de los niveles de descentralización es un tanto desorganizado y, lo que es más grave, desequilibrado. Se otorgan mayores cotas de libertad para la organización de los centros e incluso para su gestión económica, incluyendo las posibilidades de obtener fuentes de financiación suplementarias a las que envía la Administración educativa, pero se restringen día a día las posibilidades de autonomía curricular.

Pensemos en cómo crece el número de países que imponen un currículum obligatorio e, incluso, unos determinados materiales curriculares para su

desarrollo en las aulas; y también, cómo a través del establecimiento de estándares de calidad se evalúa y vigila la ortodoxia del trabajo de profesores y profesoras.

Es decir, existe un crecimiento de las medidas hacia una mayor descentralización administrativa, pero, al mismo tiempo, se disimulan las medidas de mayor centralización curricular, de control de los contenidos, procedimientos y valores que deben ser promovidos por el profesorado en las aulas.

En el fondo, estas posibilidades de participación en el diseño de las políticas curriculares son la piedra de toque de la verdadera democratización de las sociedades. Es decir, implican posicionarse en una cuestión de tanta importancia como es: hasta qué punto todos los colectivos sociales pueden participar en el debate sobre las finalidades de la escolarización y, por tanto, también en la selección de los contenidos culturales con los que se debe llevar a cabo la socialización de las nuevas generaciones.

Pero cualquier persona con un mínimo de conocimiento del sistema educativo puede comprobar, día a día, cómo se transfiere la responsabilidad para afrontar cuestiones como las señaladas, pero sin el acompañamiento de los fondos económicos necesarios para hacer frente a tales encargos, así como sin variar la formación inicial y permanente ofrecida al profesorado. Tengamos presente que organismos como el Fondo Monetario Internacional no se cansan de exigir a los Gobiernos de todos los países de nuestro entorno que lleven a cabo recortes en los recursos financieros destinados a los servicios públicos, o sea, a educación y a sanidad En la actualidad, los centros escolares tienen menos recursos financieros que hace unos años, sin embargo están apareciendo ante la opinión pública con la responsabilidad exclusiva de estos nuevos encargos. Las propias familias del alumnado tampoco caen en la cuenta, con facilidad, de las enormes dificultades que tienen muchos centros de enseñanza para llevar adelante sus compromisos educativos y, en la medida en que el Estado se convierte día a día en más invisible, cada vez, resultará más difícil culpabilizar a la Administración educativa. En el grado en que desaparece de delante de nuestros ojos la responsabilidad del Estado, es previsible, que las exigencias y culpas que la sociedad sitúe en los centros escolares sean realmente excesivas.

Cuando la descentralización no va acompañada de una modificación en las condiciones de trabajo, en los recursos económicos disponibles y en la formación y actualización del profesorado, tales medidas acaban siendo ineficaces. Algo que confirman diversas investigaciones llevadas a cabo, por ejemplo, en Estados Unidos en las que, a pesar de la descentralización de la gestión, no se vieron resultados importantes en la calidad; "los resultados de numerosos estudios evaluativos muestran que la autonomía escolar por sí misma no ha dado lugar a mejora significativa alguna en el rendimiento académico de los alumnos" (Martin CARNOY, 1999, pág. 150).

Las medidas de descentralización, aunque los discursos promovidos desde la Administración tratan de convencer a la población de que tienen como objetivo incrementar la calidad de los servicios educativos, en el fondo todo apunta a que son medidas que derivan de una política de fuertes recortes presupuestarios. La descentralización es vista, en este sentido, como una forma de implicar a las administraciones locales (ayuntamientos, fundamentalmente) en su financiación, para seguidamente buscar el apoyo también económico de las familias y empresas del entorno del centro docente; pero con el objetivo final de que la financiación pública quede muy reducida o, lo que sería ya la perfección del modelo, llegue a desaparecer.

No obstante, desde mi perspectiva, creo que es preciso subrayar que esta política de devolución o delegación de poderes en educación no lo es tanto como parece, pues el Estado lo que hace, en realidad, es tratar de enmascarar más su mantenimiento de las riendas, su control, traspasando algunos poderes y responsabilidades a quienes pueden asegurar un funcionamiento del sistema educativo acorde con los intereses de los principales grupos de presión y de poder.

Para ello tratará de buscarse apoyos sociales que colaboren en la búsqueda del consentimiento de los profesionales de la educación y en la conformación de un sentido común en toda la población que haga que todo el sistema educativo trabaje de modo más eficiente, de acuerdo con las metas educativas que diseñan o son coincidentes con los intereses de los principales grupos sociales con poder económico, cultural, religioso y militar. En este sentido, los medios de comunicación de masas y las asociaciones más conservadoras de madres y

padres de estudiantes van a desempeñar un papel fundamental.

Los Estados, pese a la facilidad con la que recurren a conceptos como descentralización y autonomía, continúan conservando la dirección de los sistemas educativos a través de resortes tan poderosos como, por ejemplo: los currícula nacionales obligatorios, la alta inspección del Estado, los Institutos de Evaluación, la elaboración de estándares para las distintas disciplinas de los currícula, los programas de formación y actualización del profesorado y el control de los recursos didácticos, en especial de los libros de texto.

Todo lo que venimos diciendo, no garantiza, lógicamente, que no estemos ante sistemas educativos en los que las contradicciones tienen cabida. Así, por ejemplo, al mismo tiempo que el Estado pretende mantener fuertes controles, aunque disimulados, sobre la vida en los centros escolares, también el profesorado genera y participa de discursos que demandan mayor participación y capacidad de decisión. Pero las contradicciones van a producirse, además, como fruto de numerosos discursos y prácticas que pugnan a estas alturas de la historia por conformar el futuro de la humanidad: los modelos neoliberales provenientes de la economía y de la política, el nuevo conservadurismo de la derecha política, que ve en peligro su mundo de valores e ideales, el resurgir de los nuevos movimientos sociales, fundamentalmente de las Organizaciones No Gubernamentales. Asimismo, no podemos ignorar los efectos incontrolables de las nuevas tecnologías informáticas, los potenciales poderes de la ingeniería genética, la incertidumbre acerca de un futuro que cada día nos resulta más inquietante, la redefinición de valores e ideales y el descrédito de grandes ideologías. Todo esto genera un clima de crisis social en el que cada vez más sectores sociales quieren opinar y tratar de decidir acerca de las líneas de solución que se vayan adoptando. Cuando se incrementa el número de voces que desean ser escucha-das, se fuerzan las estructuras existentes de participación, lo que genera conflictos, resistencias, pero también nuevas conquistas sociales en la vía de configurar sociedades más libres y democráticas.

Sin embargo, pese a que el lenguaje público cada día se expresa más como queriendo convencer a la población de que existe una gran descentralización en el mundo de la educación, es preciso reconocer que en realidad vivimos en un momento en que, a mi modo de ver, existe una especie de recentralización del

poder, pero que se apoya en una cierta devolución de poderes a los centros y al profesorado, a los que dota de autonomía para organizarse de cara a ser eficaces en cuanto al rendimiento del alumnado en una serie de aprendizajes escolares, la mayoría de los cuales, están decididos desde el centro, desde el Gobierno.

**b)NDesregulación**

Desregular implica derogar las normas legales de carácter proteccionista que elaboran los Estados para proteger a los colectivos sociales más débiles de los posibles excesos de los propietarios de los medios de producción, o también para favorecer a los grupos empresariales del país frente a otras empresas rivales de otros países. El papel regulador del Estado deja de ejercerse para que sea el mercado el único mecanismo que regle tanto los comportamientos de los grupos empresariales como los de cada una de las personas que habitan en su territorio.

Las medidas de desregulación que demandan los promotores de la economía neoliberal se justifican en que la eliminación de medidas protectoras permitirá la entrada de nuevas empresas y capitales, lo que desencadenará un proceso creciente de nuevos empleos y mejores salarios. Sus propuestas teóricas, sin embargo, son desbancadas día a día con los índices de crecimiento del empleo y, mucho más, con las condiciones en las que se desarrollan esos nuevos contratos laborales. Hace ya bastantes años que, en una buena parte de los países de nuestro entorno, los salarios permanecen congelados, al mismo tiempo que se incrementó la inseguridad laboral. Los índices de desempleo tienden a aumentar, aunque la manipulación de las estadísticasi2 que realizan los gobiernos pretende

2nLa *estadística*, una invención y concepto de origen francés, etimológicamente ya se nos dice que es la aritmética que utiliza el Estado para el control de sus súbditos. Es la estrategia de la que se sirvió el Estado, desde su aparición como tal, para hacer realidad la existencia de grupos de ciudadanas y ciudadanos en función de sus intereses y necesidades, para justificar sus líneas de acción. La

hacernos creer lo contrario. Entre los procedimientos con los que se obtienen índices de ocupación laboral más alto o estabilizados, está, por ejemplo, considerar como persona ocupada a quien sólo lo hace a tiempo parcial o por horas y con un contrato en el que no se le garantiza su estabilidad, ni un salario mínimamente digno. El mercado de trabajo basado en la flexibilidad conlleva demasiadas facilidades para las empresas de contratar, subcontratar y despedir

trabajadores y trabajadoras, sin llegar a mantener el empleo estable, así como de reducirles su salario.

La misma palabra flexibilidad, como cualquiera puede constatar, viene funcionando como un mecanismo de seducción que utiliza el poder político y económico para disimular realidades más crudas, como alternativa para engañar más fácilmente a la opinión pública. Como explica Álex GRIJELMO (2000), cuando se habla de "flexibilidad de plantillas", la mayoría tendemos a asociar esa metá-

fora a materiales que se encogen y se estiran, sin embargo en la práctica empresarial, el emisor del mensaje está refiriéndose sólo a plantillas que únicamente encogen; es una estratagema destinada a que la opinión pública convenza a los sindicatos de que deben hacerse más dialogantes, flexibles y menos reivindicativos; cuando, en realidad, lo que se busca es forzarles a admitir reducciones en los contratos, a obtener su beneplácito para poder despedir a un mayor número de personas, así como para rebajarles los salarios que deben percibir quienes permanezcan en plantilla. "Cuando se solicita esa 'flexibilidad'

sólo puede plantearse como una reducción: para ampliar la plantilla nadie necesita pedir permiso o hacerse perdonar" (Álex GRIJELMO, 2000, pág. 164).

Es bastante visible cómo el avance de las políticas de desregulación está consiguiendo disminuir el empleo estable y protegido por la legislación laboral y la seguridad social; situación que se agrava todavía más para las mujeres, que continúan constatando cómo, además de tener más dificultades para encontrar un puesto de trabajo, sus salarios siguen siendo más reducidos que los de los varones. La precarización del empleo y del trabajo son las notas idiosincrásicas, hasta el punto de que, en estos momentos, algo más del 25% de las personas en edad laboral en España no logra mantenerse en el mismo empleo durante todo un año. Las probabilidades de despido laboral son mucho mayores ahora que hace una década en la que, entre otras cosas, los sindicatos tenían mayor poder de reivindicación.

Tengamos presente que, entre las medidas que están poniendo en práctica los gobiernos que apuestan por los modelos económicos neoliberales, cabe destacar, además de un desmantelamiento del Estado del Bienestar y la privatización de los servicios públicos, la de promover discursos y prácticas contra el sindicalismo.

Destruir los sindicatos es una condición para que el empresariado pueda llevar adelante medidas de ajuste estructural, como acostumbran a llamarlas, destinadas a reducir las plantillas, rebajar los salarios de trabajadoras y trabajadores (no los de los directivos, que crecen en unos porcentajes como nunca lo habían población pasa a ser ordenada en unidades específicas que pueden ser medidas, organizadas y el Estado puede reflexionar e intervenir más fácilmente sobre ellas. Con el surgimiento de las estadísticas se facilitan las posibilidades de obtener resultados positivos en las evaluaciones y supervisiones de las intervenciones estatales, ya que es éste quien define las categorías.

hecho), crear condiciones de trabajo que exigen más horas de dedicación a la empresa, pero sin la consiguiente remuneración, etc. Crear un sentimiento antisin-dical va a dar como resultado que el colectivo laboral tenga cada día mayores dificultades para llevar adelante negociaciones sobre sus condiciones laborales y salariales. En las políticas de desregulación éstos son quienes llevan siempre la peor parte, así como las personas desempleadas, que ven en estos momentos mayores dificultades para encontrar un puesto de trabajo y un salario digno.

Como subraya Samir AMIN (1999, págs. 118-119), “la gestión de la crisis por los gobiernos nacionales opera mediante políticas de desregulación diseñadas para debilitar las rigideces del sindicalismo y, también, para desmantelar y liberalizar los precios y los salarios; para reducir el gasto público (principalmente sub-sidios y servicios sociales); y, por último para privatizar y liberalizar las transacciones externas”.

En el contexto español, esta reivindicación desreguladora se apoya también en las políticas de descentralización que reclamaban las distintas comunidades autónomas, y especialmente las reconocidas como nacionalidades históricas (Cataluña, País Vasco y Galicia). Las luchas que se venían llevando a cabo desde hacía varias décadas en estas últimas comunidades ponían siempre el énfasis en el fuerte sesgo centralista de la toma de decisiones que realizaba el Gobierno desde Madrid y, por consiguiente, en lo que respecta al mundo de la educación, en los contenidos culturales que se trabajaban en las aulas. Son numerosas las quejas desde estas comunidades de cómo sus propias realidades no se hacían presentes al alumnado e, incluso, lo que es peor, de cómo eran des-valorizadas o

negadas en los materiales curriculares que estaban en uso en los centros de enseñanza de esos territorios. Las exigencias de esas comunidades, de manera más visible desde que comienzan sus reivindicaciones en pro de Estatutos de Autonomía e, incluso una vez conseguidos, se centran en reclamar competencias políticas y administrativas para regular contenidos culturales, materiales curriculares, modos de financiación y de organización del sistema educativo que sean más respetuosos con las idiosincrasias sociales, culturales y lingüísticas vigentes en sus territorios.

La descentralización es, por tanto, la consecuencia de asumir la diferenciación de comunidades en el Estado Español, de la existencia de culturas, lenguas y proyectos políticos y sociales distintos. Desde el discurso de las distintas naciones que lo componen, descentralizar el Estado es ofrecerles mayores posibilidades de decisión, una mayor participación a esos distintos pueblos, es quitar al Estado competencias para regular en esas comunidades.

Pero las políticas de desregulación en el ámbito educativo tienen entre sus apoyos, no sólo teorías económicas, como el neoliberalismo, y las reivindicaciones en favor de una mayor descentralización del Estado, sino también otros de raíz completamente diferente, como son los provenientes de los cambios en el conocimiento que se produce en el ámbito de las ciencias sociales y de las actividades profesionales. En concreto, modificaciones en las relaciones entre la teoría y la práctica, fruto de la pérdida de influencia del paradigma positivista. Resulta a todas luces obvio que el positivismo comenzó su declive en el campo de las ciencias sociales como vigilante y definidor de ortodoxias, tanto para avalar lo que se considera el conocimiento válido como las prácticas profesionales pertinentes y coherentes.

En la actualidad, el pensamiento y el trabajo curricular en las aulas ya no se conciben como una simple derivación científica de una serie de leyes, también científicas, que habrían construido determinadas ciencias (en otro momento denominadas fundamentantes, como la psicología o la sociología) y que serían de obligada aplicación por parte del profesorado en su trabajo en la práctica. Esta pérdida de confianza en el positivismo fue consecuencia del empuje de determinadas corrientes derivadas de la filosofía hermenéutica, de modelos de investigación más etnográficos y de concepciones sociopolíticas de izquierdas

que denunciaban sesgos en la construcción del conocimiento y que, por el contrario, proponían dirigir nuestras miradas en otras direcciones que tomaban en consideración a colectivos hasta ese momento obligados a mantenerse en silencio, lo que abrió el paso a nuevos discursos y metáforas.

La educación pudo así servirse de metáforas que sacan a la luz aspectos idiosincrásicos del trabajo curricular en las aulas tales como: *a)* la multidimensionali-dad (son espacios en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas metas), *b)* simultaneidad (en ellas suceden muchas cosas al mismo tiempo), *c)* inmediatez (existe un ritmo muy rápido en las experiencias y conductas que se suceden en las aulas, tanto por parte del profesorado para con el alumnado, como de éste entre sí) y *d)* imprevisibilidad (en toda aula suceden eventos que no siempre están previstos, tales como distracciones, interrupciones, descubrimientos de lagunas en los conocimientos previos que el alumnado debería poseer, etc.). En el trabajo del profesorado se hace visible su dimensión de "práctica artesanal, impredecible — no regulada de antemano y quizá nunca regulable—, puesto que trata con individuos, grupos, situaciones, contenidos y objetivos muy diversificados y singulares en contextos particulares" (José GIMENO SACRISTÁN,1995, pág. 19).

Son razones de este tipo las que vino aduciendo un sector importante del profesorado para hacer frente a una Administración demasiado controladora y que frenaba, o al menos así se llegaba a percibir, las propuestas de innovación que éste deseaba llevar a cabo. Muchas profesoras y profesores veían la urgencia de tomar en consideración el contexto en el que se ubicaban los centros docentes, adecuar la selección de los contenidos culturales con los que trabajaban a las peculiaridades de la comunidad y al grado de desarrollo y nivel de conocimientos de cada uno de los alumnos y alumnas.

No podemos olvidar cómo, por ejemplo, durante la década de los ochenta el pensamiento de Lawrence STENHOUSE (1997) se trae continuamente a colación por parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica. La conceptualización del "profesor como investigador", al principio en singular y luego, por influencia principalmente de Stephen KEMMIS, subrayando más la necesidad del trabajo de investigación en equipo, obligaba a reclamar condiciones estructurales para hacer viable ese ejercicio de autonomía. Se sentía la urgencia de luchar contra

una Administración demasiado intervencionista, controladora y, todo hay que decirlo, que consideraba incapaz al profesorado de tomar decisiones, de reflexionar sobre su práctica y aprender de ella, de implicarse en innovaciones pa-ra mejorar la calidad de las instituciones escolares en las que desarrollaba su trabajo.

Esta nueva concepción del trabajo escolar, realizado por profesionales reflexivos y prácticos, estaba siendo una y otra vez argumentada por múltiples perspectivas que señalaban las dificultades que había para regular el trabajo de las profesiones prácticas. Es preciso no olvidar, por ejemplo, que una de las obras que ofreció verdaderos argumentos de peso en los ambientes más progresistas, y que podemos observar cómo logró un gran impacto a tenor del número de veces que se hacían citas de ella, es la que escribe Donald A. SCHÖN en 1983 con un título verdaderamente lúcido: *El profesional reflexivo* (1998).

En realidad, las auténticas finalidades de esta filosofía de la reflexión son las de dotar a todos quienes conforman la comunidad educativa de mayores posibilidades de participación en los centros; se busca implicar mucho más al profesorado haciéndolo más consciente de su trabajo, convenciéndole de que precisa buscar explicaciones y razones a todo lo que hace. Pero también, sirviéndose de estas líneas argumentativas, desde posiciones ideológicas de izquierda se desea ampliar la responsabilidad en la mejora de la educación al propio alumnado, a sus familias y a las distintas asociaciones comunitarias que trabajan para el progreso de la comunidad en la que se encuentra enclavado el centro escolar y, en general, de la sociedad. Es la aspiración a una mayor autonomía y responsabilidad, algo que un bombardeo continuo de regulaciones desde la Administración venía coartando, puesto que evitaba el debate político y moral acerca de la enseñanza; solía dejar al margen a los agentes sociales pasando a convertir el trabajo escolar en el fruto de regulaciones tecnocráticas y burocráticas.

Apostar por la autonomía del profesorado, como pone de relieve José CONTRERAS (1997, pág. 156), "es defender un programa político para la sociedad y un compromiso social para la profesión". Se trata de abrir espacios más próximos a los ciudadanos y ciudadanas en los que se den verdaderas posibilidades de con-frontar opciones de trabajo en los centros, dialogar sobre las

diferencias existentes acerca del significado, de los contenidos y las formas de educar.

Esta demanda de desregulación, en especial, en lo referente a los contenidos de los currícula escolares, cuenta también con otra línea de acción aliada, es la derivada de las protestas de quienes se sentían miembros o se solidarizaban con lo que podríamos denominar culturas obligadas al silencio (mujeres, etnias minoritarias o mayoritarias sin poder, clases trabajadoras populares, naciones sin Estado, culturas juveniles, opciones sexuales diferentes a la heterosexualidad, otras concepciones religiosas distintas al cristianismo y, lógicamente también las ateas, el ecologismo ...) (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998-b, Cap. IV).

Sus reivindicaciones lograron abrir una brecha en el debate acerca de lo que se considera la cultura valiosa u oficial, o sea, el referente en el que encontrar los contenidos culturales con los que familiarizar al alumnado. Al conseguir poner de manifiesto muchos sesgos y silencios en el conjunto de contenidos culturales que se seleccionaban como ejemplificantes y que, por tanto, deberían ser trabajados con el alumnado en las aulas, una de las demandas que seguidamente se exigen es la de abrir las posibilidades de participar en ese debate y en la definición de lo que merece la pena enseñar; o sea, se vuelve a coincidir en la reivindicación de menos regulaciones desde las Administraciones centrales, sólo que ahora con otra línea argumental organizada en torno a la necesidad de contenidos más respetuosos con la diversidad social.

Este debate, además, se ve estimulado, desde mi punto de vista, por ciertas concepciones y divulgaciones de deficientes discursos que subrayan las dimensiones relativistas de todo el conocimiento humano y niegan la posibilidad de construir un proyecto de desarrollo humano con posibilidades de integrar a todos los pueblos y colectivos sociales.

Desregular, por tanto, va a ser el resultado de diversas líneas discursivas, no siempre coherentes entre sí, que subrayan la prioridad de apostar por la diferenciación de las ofertas educativas.

La fuerte regulación existente hasta no hace mucho era consustancial con una sociedad que mantenía un fuerte consenso (o, siendo más realistas, impedía abrir el debate) acerca de lo que es la educación, de los contenidos culturales que

se deben ofertar y de las modalidades de enseñanza y aprendizaje más adecuadas. Implícitamente, también se apoyaba en una concepción del desarrollo humano ahistórica y asocial, donde los contextos y condicionamientos espacio-temporales no tenían demasiada importancia.

Un mercado regulado por la libre competencia demanda, a su vez, las posibilidades de que surjan realmente ofertas distintas. No olvidemos que la sociedad de consumo obliga a que el Estado no ponga obstáculos en cuanto a los productos que poner en el mercado, ni en lo relativo a las condiciones en que se producen. Lo contrario, dirán los apologetas del neoliberalismo, es un Estado autoritario o incluso dictatorial.

Pero, desde otras concepciones más preocupadas por alcanzar mayores cotas de democratización de la sociedad, desregular obliga a crear condiciones que faciliten una mayor participación e implicación de la ciudadanía en el debate y toma de decisiones acerca de aquellas intervenciones sobre la realidad en las que se demanda mayor autonomía. La desregulación por parte del Estado debe ser para generar nuevas regulaciones pero más democráticas y más coherentes con las necesidades y posibilidades de la comunidad en la que se encuentran situados los centros de enseñanza. Cobran mayor protagonismo los grupos humanos y personas en la planificación, desarrollo, supervisión y evaluación de las instituciones públicas de la comunidad.

Quienes participan en estos procesos se ven obligados, asimismo, a desarrollar destrezas de negociación, pues es previsible que no todas las personas compartan las mismas concepciones acerca de lo que es educar, las metas en las que conviene concentrarse, con qué tipo de tareas y recursos, ... En este tipo de dinámicas democráticas, las personas van aprendiendo también a justificar sus opiniones y la razón de ser de sus líneas de acción, algo que los modelos conservadores y autoritarios de trabajo no promovían.

Lógicamente, este tipo de medidas tiene posibilidades contradictorias, en el sentido de que su significado y utilidad dependerán de quienes estén en mejores condiciones de sacarle rendimiento. La desregulación "es sólo una oportunidad, y todo depende de los valores que con ella puedan desarrollarse en unas determinadas circunstancias, del protagonismo que aporten las partes en las delibera-ciones, de lo preparadas que estén para realizarla de forma

comprometida" (José GIMENO SACRISTÁN, 1995, pág. 31).

En educación para poder valorar una política de descentralización, será preciso tomar en consideración las medidas que se apliquen a continuación tanto por parte de la Administración central como de las instituciones de carácter más local.

Lo que se haga después de la declaración de descentralizar va a ser determinante en el éxito o fracaso de esta medida. Pensar que con sólo cambiar el eje de la toma de decisiones ya estamos ante una medida que asegurará la mejora del sistema es un gran error. Esta política de cortas miras es la que generaron algunas instituciones políticas en otros países al proclamar que con cambiar la estructura de poder en los centros escolares, otorgando una mayor autoridad o liderazgo, como decían, a las figuras de dirección, se solucionaban los males que venían aquejando al sistema escolar.

La descentralización puede ser algo necesario, pero nunca suficiente para estimular y responsabilizar mucho más al profesorado de la vida en los centros y aulas escolares. Una vez más, la necesidad de incidir en los procesos de formación y actualización del profesorado, así como en la dotación de recursos econó-

micos y personales suficientes a los centros vuelve a ponerse ante nuestra vista.

La mejora de la educación escolar requiere de la intervención de diversos factores e instituciones trabajando coordinadamente para poder decir que hacemos todo lo posible, que realmente existe un compromiso por solucionar los males del sistema.

No obstante, en los procesos de desregulación, tanto en el Estado español como en los países de nuestro entorno, las tendencias de intervención en el ámbito educativo dejan claro cómo se produce una reducción de la normativa pública. Los puestos de trabajo docente se quiere que sean más flexibles, sujetos a menos normas y reglamentos provenientes de la Administración. Se otorga, en teoría, una mayor autonomía al profesorado para el diseño curricular, aunque inmediatamente la Administración se sirve de los cuerpos de Inspección y de los principales grupos empresariales dedicados a la elaboración y venta de materiales curriculares (libros de texto, en mayor medida) para imponer sus controles de

manera más invisible. En el fondo, se fuerza a que sea el propio profesorado el que se autoimponga aquellos mismos controles que hasta épocas recientes dictaba de manera explícita la Administración. E incluso, tampoco debemos perder de vista que una filosofía semejante corre el riesgo de promover mayores niveles de intensificación laboral, de incrementar las horas de trabajo y las tareas de los profesores, profesoras y de todos quienes están comprometidos con el centro, que ahora se encuentran con un mayor número de reuniones y cometidos para con el colegio.

Una vez proclamada la existencia de políticas de desregulación, el profesorado ya no podrá quejarse de que la culpa del mal funcionamiento de las instituciones docentes son unos reglamentos muy dirigistas emanados de la Administración Central, sino que tendrá que aprender a asumir todas las responsabilidades, incluso aquellas que en realidad no son suyas.

En buena lógica, si la Administración se vuelve menos dirigista es porque se supone que mejoró notablemente la formación y actualización del profesorado; sin embargo, esto es algo que en realidad sabemos que no tuvo lugar. Por el contrario, es notable la despreocupación de las Administraciones Educativas por la formación tanto cultural como psicopedagógica del profesorado. Cada día es constatable una mayor centralización de los programas de actualización del profesorado. En la déca-da de los ochenta, con la creación de los Centros de Profesores (CEPS)i3 en 1984, 3nEn las distintas autonomías se crean también este tipo de instituciones aunque con siglas diferentes; a mi modo de ver, porque pretendían dejar claro que tenían autonomía, no porque visiblemente quisieran apostar por algún cambio diferente al del Gobierno central en su filosofía de trabajo.

se intentó dotar de mayor autonomía al profesorado para participar en la planificación de su actualización. De alguna manera se optaba por un intento de institucio-nalizar la experiencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) que, a su vez, tenía notables semejanzas con los primitivos “Teachers Centers” británicos. Esta apuesta por dichas instituciones fue una decisión política de enorme valor puesto que suponía enfrentarse frontalmente a los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), dependientes de las Universidades, pero con un funcionamiento nada democrático ya que sus

responsables eran siempre nombrados a dedo por el Rector, quien, a su vez, acostumbraba a ofrecer este cargo como recompensa a servicios prestados a su persona o a su equipo de gobierno. En la inmensa mayoría de las ocasiones eran los sectores más conservadores y tecnocráticos quienes gestionaban estos Institutos Universitarios. Ahora se apostaba por responsabilizar directamente al propio profesorado de Educación Preescolar (que con la aprobación de la LOGSE pasaría a denominarse Educación Infantil), Educación General Básica (después transformada en Educación Primaria y Educación Secundaria), Formación Profesional y Bachillerato de su propia actualización profesional. Tanto los MRPs, como los partidos políticos progresistas, como los sindicatos valoraron positiva la medida, aunque también es preciso subrayar que algunos MRPs tenían ciertos temores de que ésta pudiera ser la vía para desmantelar "democráticamente" a tales movimientos que, en ese momento, estaban en sus fases de mayor auge.

No obstante, ya desde su creación, el propio gobierno socialista inicia un recorte en sus posibilidades de autonomía, que irá aumentando a medida que avanzan sus años en el Gobierno. En el momento de su creación se produce un pequeño malestar al nombrar "a dedo" a los directores de esas nuevas instituciones y eligiendo para ello sólo a militantes del partido socialista y/o de su sindicato, la Unión General de Trabajadores (UGT). Hacia el final de su mandato, en los noventa, el control de la Administración era mayor, incluyendo en el equipo directivo de los centros de profesores a figuras nombradas directamente por ésta y, algo que fue muy decisivo, recortando tanto el número de centros, así como el presupuesto económico destinado a ellos.

Las líneas de trabajo de estas instituciones van a centrarse principalmente en una formación de orientación psicológica y didáctica, con la finalidad de ayudar al profesorado a moverse en una estructura de corte burocrático sobre la base de redactar Proyectos Curriculares de Centro (PCCs) y Proyectos Curriculares de Aula (PCAs), que deberán ser presentados obligatoriamente a la Inspección Escolar. No obstante, es preciso subrayar que, al principio, los CEPs contribuyeron a actualizar la formación pedagógica dominante en el Estado español, centrada hasta ese instante en teorías y modelos conductistas. A partir de ese momento, comienza la divulgación intensiva de enfoques como los de

Lawrence STENHOUSE y su filosofía del profesorado como investigador, así como la apuesta por la psicología cognitiva. En el ámbito de la investigación educativa se favorecen los modelos etnográficos o los denominados en aquellos momentos como

"investigación cualitativa"; fue también desde estos centros desde donde se dio un cierto impulso a la investigación-acción. Pero la divulgación principal, en especial desde que comienzan a hacerse públicos los primeros borradores de la LOGSE, van a ser las concepciones constructivistas del aprendizaje.

La preocupación por los contenidos culturales fue prácticamente inexistente.

Apenas hubo cursos destinados a la actualización en los contenidos que el profesorado imparte en sus aulas. Sólo en estos dos últimos años se levanta el tema, pero circunscribiéndolo a la necesidad de reformar los contenidos en las humanidades; ahora de lo que se trataba no era de dar apoyos al profesorado para actualizarse, sino más bien únicamente de que las editoriales de libros de texto refor-maran los contenidos que en la actualidad vehiculan en sus manuales escolares en estas áreas de conocimiento

Las políticas de recorte y de recentralización de la actualización van a significar un duro golpe para el profesorado más comprometido con innovaciones educativas y, a comienzos de los noventa el descontento es generalizado. Una prueba de ellos es la constatación que realiza Sara MORGENSTERN como resultado de una investigación sobre lo que estaba aconteciendo con estas instituciones. "Si nos atenemos a las biografías profesionales del personal que actualmente trabaja en los CEPs, —escribe Sara MORGENSTERN (1993, pág. 79) — puede decirse que un sector muy considerable estuvo ajeno a las iniciativas de innovación educativa que se dieron en España. También, prácticamente casi nadie tuvo participación en organizaciones ciudadanas, lo cual revela que, en el mejor de los casos, su horizonte se ha limitado al aula. Sólo una tercera parte de los asesores inició su trabajo en el CEP porque se sentía identificada con el proyecto que representa, el resto lo hizo por razones estrictamente individuales, donde no ha faltado la búsqueda de promoción personal. Muy pocos asesores han asumido el nuevo rol profesional y, lo que es peor, no se sienten respetados por los docentes de la zona. Creen ser percibidos como *enchufados de la Administración* o *meros difusores de la Reforma*, lo cual sugiere la falta de

credibilidad del CEP como una institución autónoma destinada a mejorar la práctica educativa".

La decepción hasta este momento no deja de seguir aumentando, aunque algunos CEPs siguen con un enorme esfuerzo resistiendo y tratando de llevar a cabo una formación más en consonancia con lo que era la filosofía inicial. No obstante, el cursillismo, estimulado por la política de los incentivos económicos denominados sexenios, está adueñándose de estas instituciones. El profesorado, para tener acceso a sexenios, necesita acudir un determinado número de horas a cursos de actualización. Los CEPs son las instituciones que de manera prioritaria cubren estas demandas de cursos.

Vemos, por consiguiente, que la autonomía del profesorado necesita ir de la mano de las condiciones que hacen posible asumir esas responsabilidades que se le transfieren. Entre éstas hay tres que merece la pena tomar en consideración:
**a)**NLa autonomía requiere un profesorado con una buena formación y actualización psicopedagógica y cultural así como recursos económicos; de esta manera podrá atreverse a tomas de decisiones más reflexivas y a implicarse en innovaciones de interés.

**b)**NLa autonomía conlleva tener valor para arriesgarse a ejercerla; o lo que es lo mismo, saber que no se corren riesgos de ser sancionados tanto con la pérdida del puesto de trabajo (algo que en los centros privados es una "espada de Damocles" real), como con rebajas en los complementos salariales o impidiendo el acceso a becas, a proyectos de investigación-acción o a recursos imprescindibles para mejorar la calidad de la enseñanza.

**c)**NAdemás, ejercer la autonomía exige tener condiciones laborales que la hagan posible. Implica disponer de tiempo y espacios físicos en los que poder reunirse, tanto con los compañeros y compañeras como con el alumnado y con sus familias. Es necesario que la jornada laboral docente contemple posibilidades reales para que el profesorado pueda reunirse para analizar la vida en el centro, llevar un seguimiento de los proyectos curriculares de centro y de aula; disponga de tiempo para diseñar estrategias y planes de acción con las que reconducir aquellas situaciones sobre las que se considera urgente incidir, etc.

Sin embargo, con demasiada frecuencia la Administración educativa piensa que, para llevar adelante esta transformación del sistema escolar, la clave está en

demandar más documentos al profesorado, para comprobar así que éste desempeña de modo adecuado su trabajo. De hecho, las intervenciones de la Administración en los centros en los últimos años están sirviendo para incrementar el número de horas que el profesorado dedica a tareas administrativas y burocráticas. La preocupación del Gobierno por el diseño curricular base se reduce más a cuestiones de papeleo burocrático que a proporcionar ayuda a los centros para el desarrollo de proyectos curriculares innovadores. En esta última década, una de las principales ocupaciones docentes es la de "escribir" documentos burocráticos como los proyectos curriculares de centro y de aula con el fin de entregarlos a los servicios de inspección; documentos que, en la mayoría de las ocasiones, para nada transcriben lo que es la vida cotidiana en esos centros y aulas; acaban siendo una tarea burocrática más. Algo que también constatan Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN (1999, pág. 143) cuando destacan que "las exigencias de estos programas (los *currícula* determinados por las Administraciones) y las tareas administrativas que llevan consigo pueden estar dañando la *calidad* de la enseñanza y del aprendizaje".

Es, igualmente frecuente comprobar cómo la Administración acostumbra a creer que basta modificar apenas la dirección de los centros de enseñanza para que se produzcan transformaciones en los hábitos de trabajo del profesorado.

Pero, su apuesta por las nuevas figuras de dirección, como veremos más adelante, es un eslabón más de una estrategia destinada a transformar las tradicionales

"culturas de colaboración" y de responsabilidad colectiva en "culturas empresariales"; se cree que la solución pasa por convertir los colegios en empresas, con la apuesta por la competitividad inter e intracentros, para acomodarse a las demandas del mercado. Con los cambios introducidos en estos roles directivos se pretende pasar de una figura que coordina los diferentes intereses de la comunidad, que incluso en algunos momentos del pasado pudieron llegar a caracteri-zarse por un cierto paternalismo, hacia un profesional manager e incluso "vende-dor", en el sentido de que tiene que conseguir clientes en el mercado, así como fuentes de financiación suplementarias.

En general, creo que podemos afirmar que las medidas de descentralización y

desregulación son decisiones coincidentes con la aparición de un "Estado evaluador". Éste no desaparece, sino que se convierte en invisible adoptando funciones más ligadas a la evaluación y supervisión. Los controles finales se transforman en el mecanismo que permite disimular las prescripciones implícitas. El Estado legisla en todas las esferas, y por tanto en educación, no perdiendo de vista el modelo económico que promueve; diseña un marco que trata de evitar

"desviacionismos" en el trabajo escolar y va realizando un seguimiento con cierta invisibilidad, de modo que pueda llegar a exigir que el profesorado trabaje "pro-ductivamente", sin mayores contrapartidas. Si antes había más controles en los procesos, ahora éstos se circunscriben a los productos, a controlar si los conocimientos y destrezas del alumnado son los demandados por las necesidades del mercado; si los equipos docentes cumplen los requerimientos que el Estado hace públicos en sus órdenes y decretos ministeriales. El profesorado pasa a someterse a evaluaciones de su trabajo sobre la base de criterios que unilateralmente decide el Estado, sin participación ni de docentes, ni de sus organizaciones sindicales y/o profesionales.

Las políticas de descentralización y desregulación no hacen sino asumir aprendizajes que el mundo de la producción ha realizado; o sea, que los trabajadores y trabajadoras tienen conocimientos y una experiencia que es muy conveniente poner al servicio de la producción; que trabajarán mejor y con mayor rentabilidad si se logra que asuman más responsabilidades y se les dota de cierta autonomía organizativa. Lo que al empresariado le importa son los productos finales, no agotarse en supervisar procesos que los obreros y obreras desde hace tiempo aprendieron incluso a sabotear. Si se exigen rendimientos finales y se otorga libertad en los procesos se está impidiendo que los trabajadores y trabajadoras ralenticen la producción, pierdan el tiempo cuando no son directamente observados o que, simplemente, se dediquen a sabotear la producción.

Pero una cosa son las intenciones del Estado de obsesionarse en mayor medida por la evaluación y diagnóstico del sistema escolar y otra cosa es que, al practicar, esa estrategia no se abra para el profesorado la posibilidad de apropiarse de mayores cotas de decisión y abrir flancos en las intenciones

reproductoras del Estado. Desde hace bastantes años, partiendo de posiciones progresistas se viene reclamando mayor autonomía para los centros escolares, para que las comunidades educativas democraticen sus estructuras. Por tanto, esas medidas desreguladoras también pueden ser aprovechadas de modo positivo por docentes, familias, estudiantes y el resto de la comunidad local para problemati-zarse, generar debates de interés sobre el papel que desempeñan los colegios e institutos, el sentido de las tareas escolares, etc., en resumen, para dinamizar los centros escolares.

El fuerte peso de las ideologías neoliberales tiene, entre otros efectos, que las demandas empresariales pasan a convertirse en necesidades de la sociedad, en las prioridades del Estado. Sólo desde una mayor participación social es posible neutralizar los excesos a que da lugar la progresiva mercantilización de la sociedad.

Un Estado dirigido con planteamientos mercantilistas, es completamente previsible que llegue a abandonar las líneas discursivas que llevaron a convertir la escolaridad obligatoria en deber y urgencia nacional; o sea, supone una auténtica carga de profundidad contra los discursos de la igualdad de oportunidades, de la justicia social, de la libertad y de la democracia.

**c)NDeszonificación**

Las políticas de descentralización promovidas desde opciones ideológicas conservadoras y desde políticas económicas neoliberales van a hacer de la libertad de elección su eslogan principal. La mejora de los productos ofertados en el mercado, al igual que de las instituciones existentes tendría como motor la competitividad de quienes concurren con sus productos a satisfacer las necesidades del público consumidor.

En educación, la libertad de elección de centros de enseñanza se transforma así en una de las banderas principales de las políticas conservadoras y/o neoliberales. Las continuas denuncias de quienes apoyan estas políticas acerca de la mala calidad de los centros de enseñanza pública, son lanzadas, una y otra vez, a través de sus medios de comunicación, tratando de asustar a la población para que reaccione y apruebe sus propuestas políticas como remedio. La publicidad muy amplificada de toda clase de males en los centros de enseñanza públicos opera así como una técnica de pánico moral destinada a crear el

consentimiento de la población a las políticas que proponen y legislan estos grupos.

Entre las voces sensacionalistas de alarma que contribuyeron a crear un caldo de cultivo adecuado a la aprobación de reformas educativas neoconservadoras y neoliberales cabe señalar el informe elaborado por la Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación, promovido por el gobierno de Ronald Reagan en los Estados Unidos y hecho público en 1983, cuyo título difícilmente puede ser más contundente, *A Nation at Risk* (Una nación en peligro) (1984), y que fue objeto de una gran divulgación.

Sus primeras líneas, al igual que su título, son sumamente alarmistas: "Nuestra nación está en peligro. Nuestra incuestionable preeminencia en el comercio, en la industria, en la ciencia y en la innovación tecnológica está siendo sobrepa-sada por competidores de otras partes del mundo". Desde el punto de vista de quienes elaboraron el informe, la prosperidad, seguridad y civilización estadounidense estarían en peligro y entre las causas de todo ello estaría una institución escolar de calidad muy mediocre, donde reina la indisciplina, en la que no se exige trabajar al alumnado y cuya selección de los contenidos curriculares es a todas luces inapropiada; lo que explicaría los pobres resultados en los tests de rendimiento escolar a los que es sometido el alumnado. Además de estas causas, la comisión redactora subraya, asimismo, la falta de preparación del profesorado, aspecto éste en el que coinciden todos los informes destinados a evaluar los sistemas educativos, sean de la orientación que sean, ya vengan promovidos desde sectores conservadores, ya progresistas.

La publicación de este informe sirvió para que en las agendas políticas de los dos siguientes presidentes conservadores la palabra más socorrida fuera la

"excelencia". Las reformas educativas que se propusieron tenían como lema la búsqueda de la excelencia. Algo que llevó a los gobiernos a elaborar estándares de calidad, al igual que se venía haciendo en el mundo de las empresas, lo que, a su vez, sirvió para crear agencias de evaluación con las que los gobiernos pudieran ir controlando qué sucedía en las aulas y que, conjuntamente con las medidas de liberalización para la elección de centros escolares, servirían de acicate para hacer un sistema educativo fuertemente competitivo y de mejor calidad.

Quince años más tarde, se publica otro manifiesto en la misma línea y con un título que hacía referencia al anterior, *A Nation Still At Risk* (Una nación todavía en peligro) (1998). Ahora el diagnóstico es diferente, mientras se reconocen mejoras en la esferas productivas, se sigue evaluando muy en negativo el sistema escolar. "Nuestra nación, en la actualidad, no se enfrenta a un inminente peligro de decline económico o de inferioridad tecnológica. Muchas cosas en Améri-ca están prosperando, por lo menos por ahora, y para mucha gente. Con todo, el estado de la educación de nuestros niños sigue estando lejos, muy lejos, de lo que debería ser. Desafortunadamente, los tiempos del fuerte crecimiento económico han hecho a muchos americanos indiferentes ante los pobres resultados escolares. Demasiados expresan indiferencia, apatía, encogimiento de hombros.

A pesar de los continuos indicadores de insuficiencia, y del riesgo que esta situación plantea a nuestro bienestar futuro, una gran parte del público se encoge de hombros y dice, *a mi qué*" .

Los firmantes de este nuevo informe, a cuyo frente se sitúa Jeanne ALLEN, presidente del Centro para la Reforma de la Educación ( *The Center for Education Reform*) (http://edreform.com), vuelven a coincidir con los anteriores firmantes en proponer dos grandes grupos de medidas, unas destinadas a la elaboración de estándares y a su evaluación, para mantener informadas a las familias, y otro grupo, dirigidas a promover el pluralismo de centros para, sobre la base de la libertad de elección de colegios por parte de las familias, facilitar la competitividad entre ellos.

Este Centro para la Reforma de la Educación, caracterizado por sus ideas fuertemente conservadoras, promueve numerosas iniciativas destinadas a llevar a la práctica este tipo de filosofías educativas. Entre sus modos de agitación está un portal que poseen en Internet, así como una revista que editan con el sugerente título de *Parent Power!* (¡Poder para los padres!) (http://edreform.com/parentpo-wer) y con una periodicidad de ocho números al año.

Éste sería un ejemplo, de entre otros muchos semejantes, en los que vemos de qué modo se va consiguiendo la conformidad de la población a medidas educativas destinadas a convertir el sistema educativo en un gran mercado. Una vez más, vemos cómo esa misma política educativa que se vino haciendo

primera-mente en países como Estados Unidos se extiende al resto de los países de nuestro entorno, mediante los procesos de mundialización en los que estamos insertos.

Podemos constatar cómo en ese país, en las últimas décadas, y con argumentos similares, aunque en la actualidad con mayores contradicciones —pues se reconoce que ha mejorado la productividad empresarial y está teniendo lugar un fuerte crecimiento de la ciencia y de las innovaciones tecnológicas— se sigue insistiendo en la necesidad de llevar adelante políticas neoliberales en educación.

En buena lógica, ahora habría que felicitar a las instituciones escolares por haber contribuido a semejantes logros, sin embargo este mérito nunca se les reconoce.

Por el contrario, una institución como este Centro para la Reforma de la Educación, no se frenará en sus reivindicaciones y exigirá que se le quite el monopolio de la formación del profesorado a las universidades y escuelas universitarias, y que puedan ser otras instituciones las que expidan también títulos con validez para ejercer como docentes.

Llama poderosamente la atención, cómo el informe *A Nation at Risk* (1984) hace uso, ya desde sus primeros párrafos, de un lenguaje un tanto belicista, lo que le lleva a afirmaciones como la siguiente: "si una potencia extranjera hostil hubiera intentado imponer en América unos resultados escolares mediocres como los existentes en la actualidad, podríamos haberlo contemplado como una acción de guerra". Recurrir a este tipo de metáforas alarmistas es una de las vías para lograr el consentimiento de la ciudadanía, lo más rápido posible, para poder implantar medidas políticas que faciliten una mayor privatización de los sistemas educativos.

Una de las palabras clave, con capacidad de movilización social, que van a promover los gobiernos e instituciones, tanto conservadoras como neoliberales, es "excelencia". Mejorar la calidad de los sistemas educativos se hace equivalente a buscar la excelencia. Pero como subraya Kenneth J. SALTMAN (2000, pág. 15), cuando desde la Administración se habla de excelencia en educación, no se refiere a excelentes servicios para el alumnado, excelentes condiciones de trabajo para el profesorado, o a unos inmejorables recursos y óptimas estrategias de

enseñanza y aprendizaje para promover una educación con capacidad de generar cambios sociales democráticos en nuestras sociedades. Por el contrario, el concepto "excelencia" obtiene su auténtico significado desde las esferas de la producción de bienes de consumo; desde los modelos gerencialistas fordistas y postfordistas, en los que los estándares marcan los resultados del trabajo a realizar. Importa sólo establecer unas definiciones mensurables de lo que se debe producir y, a partir de ahí, la excelencia traduce el grado en que el producto final se asemeja a lo que establecían los estándares.

Algo que no se contempla en estas concepciones de excelencia son las condiciones laborales, ni, en el caso de la educación, la adecuación de los contenidos curriculares y de los recursos pedagógicos con las capacidades, conocimientos previos, con el nivel de desarrollo de los diferentes alumnos y alumnas, ni con las condiciones materiales y culturales en las que viven sus familias.

Introducir terminologías mercantilistas como "excelencia" y "competitividad" puede muy fácilmente servir para generar una sociedad hiperindividualista, donde cada persona acaba viendo a cada uno de los demás seres humanos como un rival, como alguien a quien derrotar. En el fondo, se trataría de concebir la vida como unos juegos olímpicos en los que el éxito de cada atleta equivale al fracaso de aquellos con los que compite. El otro es convertido siempre en rival a batir y no en ser humano con el que colaborar, que nos ayuda y le ayudamos. Recordemos la clarificadora definición que Lester C. THUROW (1996, pág. 246) nos ofrece de este mecanismo en el que los neoliberales depositan tanta fe: "Expulsar a otros fuera del mercado y comprimir sus ingresos a cero —conquistar sus oportunidades de obtener beneficios— es esto de lo que se trata cuando hablamos de competencia".

Resulta llamativo, además, el énfasis en estos conceptos, cuando, al mismo tiempo, el sistema educativo es inundado con filosofías como el constructivismo.

La competitividad difícilmente casa con concepciones muy de moda en los últimos años como el constructivismo, en la que las demás personas nos resultan imprescindibles para construir y reconstruir nuestro conocimiento acerca del mundo, para desarrollar destrezas y procedimientos con los que entender e intervenir sobre la realidad.

Uno de los modos de los que van a servirse, tanto la Administración como los grandes grupos de poder económico y cultural, para mantener un notable grado de control sobre los centros y aulas escolares es el de dirigirse a las familias para que sean éstas las que impongan en los colegios sus concepciones educativas.

Se otorga a los usuarios y usuarias la libertad para la elección de centros, aunque sin la suficiente información ni ayudas financieras si, por ejemplo, optan por colegios para los que es preciso desplazarse por estar ubicados a una considerable distancia de sus domicilios[14].

En la medida en que tampoco se proporcionan posibilidades a las familias para reflexionar y debatir sobre qué es educar, lo que va suceder es que las concepciones más tradicionales y hegemónicas tendrán mayores posibilidades de recibir un respaldo más firme. Muchos colegios comprometidos en innovaciones educativas de verdadero interés social y pedagógico pueden verse forzados a dar marcha atrás, debido a la presión o "disciplina" del mercado. No es fácil, aunque es imprescindible, el debate público con ciudadanos y ciudadanas acerca de cómo pueden convertirse los centros de enseñanza en espacios culturales, democráticos, en lugares para el aprendizaje de aquellos contenidos culturales, destrezas y valores más acordes con lo se necesita para conformar sociedades más democráticas, justas y solidarias.

Las políticas conservadoras de subrayar y favorecer que las familias tengan posibilidades de elección de centros tienen mayor relación con la conformación de una sociedad y un sistema educativo todavía más jerarquizado que el actual, que con el favorecimiento de una diversidad de modelos educativos con prestigio similar, o sea, con una estructura escolar más horizontal, pero diversificada. Por el contrario, se promueve que las familias con mayor poder y recursos económicos y culturales acaben controlando determinados centros docentes y prohibien-do "democráticamente" (pues incluso pueden recurrir con descaro a votaciones democráticas entre una población ya sesgada de partida) que los descendientes de aquellos otros grupos sociales menos favorecidos tengan posibilidades de acceso a tales centros. Todavía hay un buen número de familias que, fruto de su escaso nivel cultural y/o del desconocimiento e ignorancia en temas de educación, no quieren ver en las aulas a las que envían a sus hijas e hijos a personas de raza gitana, de color, a niños y niñas pobres, a inmigrantes

negros, a personas con minusvalías psíquicas y/o físicas.

Para facilitar la elección de centros, algo a lo que se acostumbra a recurrir es a incrementar las presiones para que las instituciones escolares informen a la ciudadanía de los resultados que obtienen los chicos y chicas que en ellas estudian.

Esta información aparece como una de las claves para atraer a nuevos estudiantes o para derivarlos hacia otros centros.

Dado que esta clase de información sólo se ofrece sobre la base de resultados terminales, de las calificaciones de fin de curso, es bastante previsible que las instituciones escolares se esfuercen por atraer sólo a aquel alumnado que ofrece garantías de éxito. De ahí que, incluso, en la legislación que a este respecto elaboran el Ministerio de Educación y Cultura o las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, se opte por la ambigüedad o por formulaciones que luego no se cumplen. Así, por ejemplo, en la Orden de 26 de Marzo de 1997 que dicta el Ministerio de Educación y Cultura de España, referida al procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de estudiantes en 4nNo olvidemos tampoco que en el Estado español hay un número muy importante de núcleos rurales de población en los que la posibilidad de elección de centros es imposible, pues su escaso número de habitantes no les convierte en foco de atención para iniciativas privadas, ni mucho menos para la creación de más centros públicos.

centros sostenidos con fondos públicos, en su punto 7.2 se puede leer lo siguiente: "Estas Comisiones (de escolarización) adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, incluida la posibilidad de establecer reserva de plazas cuando se considere necesario. En todo caso, deberá conseguirse una distribución equilibrada de estos alumnos entre los centros sostenidos con fondos públicos en condiciones que favorezcan su inserción, evitando su concentración o dispersión excesivas". Otra recomendación semejante se hace, en este mismo apartado, acerca de la escolarización de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, motriz o sensorial y a sobredotación intelectual.

La realidad, sin embargo, nos dice que los centros privados sostenidos con fondos públicos se caracterizan por burlar esta orden. Es muy raro encontrar en sus aulas, por ejemplo, a niños y niñas gitanas, a niños caracteriales de familias socialmente desfavorecidas, a estudiantes inmigrantes marroquíes, argelinos, etc.

Un tipo de disposiciones que los gobiernos de orientación neoliberal suelen llevar a cabo para facilitar la elección y la competitividad son las de deszonificación. Medidas para facilitar la movilidad estudiantil, permitiendo desplazarse a estudiar a otros colegios que reciban financiación pública, centros concertados, ubicados fuera de los límites que tradicionalmente tenía establecida la Administración para poder solicitar inscripción gratuita. La legislación anterior obligaba a las familias a enviar a sus hijas e hijos a los colegios públicos y concertados más próximos al domicilio familiar.

La deszonificación es explicada por la Ministra de Educación del Gobierno del Partido Popular, Esperanza Aguirre, quien siempre se declaró públicamente partidaria del neoliberalismo, como imprescindible para generar condiciones que faciliten las posibilidades de elección de centro por parte de las familias. Para ello, una de las decisiones que llevó a cabo fue la aprobación de la Orden Ministerial de 26 de marzo de 1997 “por la que se regula el procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria” (BOE, de 1 de Abril de 1997). En esta Orden, en su Apartado 5.5, se especifica que la admisión del alumnado en los centros que reciben su financiación directamente de las arcas del Estado debe regirse por dos tipos de criterios: “Prioritarios y complementarios”. Los primeros hacen referencia a aspectos como las rentas anuales de la familia, la proximidad al centro en el que desean escolarizar a sus hijos e hijas y a la existencia de algún hermano o hermana estudiando en ese mismo centro. En cuanto a los criterios complementarios señala los siguientes:

“d)NSituación de familia numerosa.

“e)NCondición reconocida de discapacitado físico, psíquico o sensorial de los padres, hermanos del alumno o, en su caso, del tutor.

“f)N Otra circunstancia relevante apreciada justificadamente por el órgano

competente del centro de acuerdo con criterios objetivos, que deberán ser hechos públicos por los centros con anterioridad al inicio del proceso de admisión".

Creo que a nadie se le escapa que una ambigüedad como la que refleja este último apartado puede llegar a convertirse en coartada con la que cribar más duramente al alumnado por parte de las direcciones de los centros concertados.

No olvidemos que esa "circunstancia relevante" es propuesta y evaluada por "el órgano competente del centro". Éste puede considerar "relevante", por ejemplo, si su familia es o no creyente, si está dispuesto a aceptar determinado ideario de centro; incluso puede elaborar algún criterio relacionado con el rendimiento académico del alumnado, o con las materias optativas que está dispuesto a cursar, con su disponibilidad para involucrarse en las actividades extraacadémicas que se ofrecen y que, lógicamente, hay que pagar, etc.

Todos los años, a finales de curso, momento en el que comienza el periodo de preinscripción en los centros públicos y concertados, se dejan sentir la quejas de fraude en el proceso de selección del alumnado, principalmente por parte de los colegios concertados; aunque también de algunos públicos que gozan de prestigio. Para ello los ardides a los que suelen recurrir los colegios concertados son diversos. Uno de ellos es informar que las listas de admisión ya están cerradas y completas cuando, en realidad, no es así. Conviene tener presente que la educación infantil no es obligatoria, por lo que no siempre está subvencionada, pero los centros concertados dan total prioridad a quienes estuvieron matriculados en esa etapa; sin embargo, al no ser una etapa obligatoria, estos colegios operan como los privados y pueden admitir a todo el alumnado que deseen, seleccionándolo con los criterios que más se acomoden a sus intereses, con lo cual queda totalmente desvirtuada la igualdad de acceso.

Otra estrategia para derivar estudiantes a otros centros es la de poner dificultades o, simplemente, imposibilitar a las familias reclamantes que puedan comprobar la veracidad de la documentación aportada por aquellas otras que sí lograron ser admitidas. No olvidemos que una de las argucias a las que muchas familias recurren es a la falsificación de los lugares de residencia de sus hijas e hijos. Se sirven para ello de artimañas como empadronarlos en casas de familiares o de amistades, o incluso alquilar momentáneamente un pequeño aparta-mento muy próximo al centro elegido. Las denuncias que, año a año, se

hacen públicas insisten, mayoritariamente, en que en tales casos no coinciden los domicilios fiscales de la familia con los certificados de residencia de sus hijos e hijas.

Recordemos que, en el Estado español, para inscribirse en el censo sólo se precisa un documento en el que se especifique que alguien vive donde dice estar domiciliado, pero sin una comprobación rigurosa de tal aserto. Una situación semejante dificulta, e incluso imposibilita que quienes en realidad viven más pró-

ximos al colegio puedan tener acceso a él.

También hay centros concertados que, para el caso de la admisión de estudiantes con necesidades educativas especiales, acostumbran a informar a las familias de que sus aulas no poseen un personal suficientemente cualificado para atender a esa población y, si estas familias no están bien informadas, es probable que acaben creyéndolos y pidan plaza en otro, normalmente, un colegio público.

Asimismo, existen centros que se niegan a comunicar el número de plazas de que disponen para escolarizar a estudiantes con necesidades educativas especiales y, de esta manera, se hace más difícil que se les pueda adjudicar este tipo de plazas, pues las familias desconocen los trámites a seguir.

De todos modos, el fraude mayor se produce en lo que podemos denominar como conciertos escolares fraudulentos, dado que las familias son obligadas a pagar por lo que, por ley, es enseñanza gratuita. En la enseñanza privada concertada es conocido de todo el mundo que las familias tienen que hacer aportaciones económicas, pese a que el Estado les garantiza que en esos centros la educación obligatoria tiene que resultarles gratuita. Hay numerosas denuncias que sacan a la luz que muchos de los centros concertados exigen a las familias mensualidades de entre 50.000 y 100.000 pesetas al mes. Así, Ramón TAMAMES

(2000, pág. 30) nos confirma que "en gran número de colegios privados concertados se imponen a los padres de los alumnos gastos complementarios de importancia (aparte del transporte y la manutención), alegándose para ello complementos educativos prácticamente obligados, como pueden ser idiomas, deportes, danza, etc. Y de forma tal que esos servicios se evalúan a un precio muy

superior al coste ... En los colegios concertados más prestigiosos, de hecho se exige, como *conditio sine qua non*, el pago efectivo de una especie de matrícula, que puede llegar a un monto de 200.000 pts. anuales" y que, en numerosas ocasiones, para evitar la persecución de la ley, se tiende a disfrazar como "donación" obligada a alguna Fundación ligada a ese mismo centro escolar concertado.

Estamos, pues, ante políticas de libre elección que están dando como resultado que los grupos sociales más marginados y la población inmigrante pobre acaban confinados en centros casi en exclusiva para ellos. Algo que va totalmente en contra de las obligaciones con las que se obtiene el estatus de colegio concertado. Estos centros son fruto de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE, 3 de Julio de 1985), que, entre otras cosas, garantiza la existencia de una doble red de centros, públicos y privados, sostenidos con fondos públicos, mediante un régimen de conciertos que supone diversas obligaciones para aquellos centros privados que se acogen a él. Así, el Art. 48.3 de la men-cionada ley determina que: "tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros que satisfagan necesidades de escolarización, que atiendan a poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que, cumpliendo algunos de los requisitos anteriores, realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo".

Sin embargo, algunos datos cuantitativos resultan demasiado elocuentes acerca del grado de cumplimiento de estos compromisos. Así, por ejemplo, respecto de la población inmigrante, este tipo de estudiantes "se fija en los colegios de las periferias de las principales ciudades, se da el fenómeno de que ya en muchas localidades, más de la mitad de los alumnos de la enseñanza primaria son hijos de inmigrantes. Lo cual, dentro de las pautas tradicionales, y de la escasa capacidad de asimilación progresiva de la sociedad, acelera el proceso de huida de los niños españoles a los colegios privados concertados" (Ramón TAMAMES, 2000, pág. 31).

Una denuncia más contundente es la que lleva a cabo el diputado de la Comunidad de Madrid, Franco GONZÁLEZ BLÁZQUEZ, del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, cuando pone sobre la mesa los datos de la

Comunidad de Madrid a este respecto: "En la Comunidad de Madrid, de 8.061 alumnos de raza gitana que acuden a los centros, 6.942 son atendidos por los centros públicos; 1.119 por los concertados. Alumnos inmigrantes en general, de los 36.115 que existen, 28.000 aproximadamente están en colegios públicos; 8.000 en colegios concertados. Si especificamos un poquito más, y hablamos, por ejemplo, de los alumnos procedentes de Marruecos, de los marroquíes, de los 6.265 que hay, 5.783, en colegios públicos; 482, en colegios concertados. Si hablamos de portu-gueses, de los 1.142, 878, en colegios públicos; 261, en concertados. Si además añadimos a este grupo de alumnos los que necesitan atención educativa especial, de 4.363 alumnos de raza gitana, 3.360, en colegios públicos; 663, en concertados. Si hablamos de inmigrantes en general, o sea, alumnos inmigrantes con necesidades de atenciones especiales, hay 11.365, de ellos 8.974 en colegios públicos; 2.391, en concertados". ( *Diario de Sesiones de la Asamblea de Madrid*, n.o 355, 22 de marzo de 2001, pág. 10607).

Las medidas de elección de centros, a estas alturas de la historia, tampoco son el bálsamo de Fierabrás para mejorar la calidad de la educación. Así lo reconocen organismos nada sospechosos de poseer una ideología de izquierdas, como el Banco Mundial, que en uno de sus informes manifiesta con una clara convicción que, "no hay hasta ahora indicaciones de que la competencia entre escuelas y programas implícita en el concepto de elección de la escuela mejore o empeore el rendimiento escolar" (Banco Mundial, 1996, pág. 139). Este mismo organismo monetarista también advierte acerca de las verdaderas posibilidades de que las familias puedan elegir libremente, dado que "los padres tal vez no dispongan de información suficiente para formarse una opinión fundamentada acerca de la calidad. Muchos estudios demuestran que los padres no basan sus decisiones acerca de las escuelas principalmente en comparaciones bien docu-mentadas sobre la calidad de la educación" (Banco Mundial, 1996, pág. 139). Sus redactores se apoyan para esta última afirmación en un informe de la OCDE de 1994, *School: A Matter of Choice.*

Los discursos que proponen un sistema educativo liberado de la tutela del Estado insisten machaconamente en que esa es la manera de revitalizar las sociedades, pues obliga a familias y docentes a poner en juego su capacidad de iniciativa y creatividad; algo que, además, contribuirá a incrementar la

autoestima de cada una de esas personas. Desde estas perspectivas, el motor de transformación lo constituye la competitividad, algo que consideran una característica

"natural" de los seres humanos.

Desde perspectivas neoconservadoras y neoliberales, la recuperación de las distintas crisis que sufren las sociedades en el presente tiene en las instituciones escolares un gran aliado; pero contemplando unos colegios liberados de la tutela del Estado y completamente en manos de la comunidad, aunque con más propiedad tendríamos que decir, de las familias y de los grupos propietarios de los centros, pues no se considera la participación de otras organizaciones sociales.

Tampoco el profesorado tiene plenamente asegurada su participación, pues en los centros privados son muchas las formas de coacción que, en la práctica, pueden llegar a ejercer tanto las familias como las direcciones y propietarios de los centros.

En el Estado español, la política educativa que viene desarrollando el Partido Popular (PP) tiene como uno de sus principales objetivos, la libertad de elección de centros, pero como vía para una mayor privatización de la enseñanza. Un buen ejemplo de ello es el libro *La libertad de elección en educación* (1995), publicado por Francisco LÓPEZ RUPÉREZ, Director General de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno del Partido Popular (PP); obra editada por la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, que preside José María AZNAR LÓPEZ, el presidente del Gobierno de España. En él su autor, también ideólogo del PP, dedica sus esfuerzos a tratar de convencer de las bondades de la libre elección, tratando de que desaparezca la "clientela cautiva" (pág. 6) que tienen los centros públicos. Considera Francisco LÓPEZ RUPÉREZ

(1995, pág. 104) a las instituciones públicas y a los funcionarios que en ellas trabajan como seres un tanto perversos de los que hay que librar a niños y niñas, ya que estamos ante "un monopolio bilateral formado por el gobierno, por un lado, y por los profesores organizados en sindicatos, por otro".

Es sumamente llamativo cómo este autor se olvida de considerar la radical diferencia que debe existir en el comportamiento del gobierno en un régimen de

dictadura y en una democracia. En el primer caso es típica esa tiranía en sus decisiones y acciones, pero en una democracia un comportamiento como el que denuncia este Director General sería inconcebible, vendría a ser el mejor síntoma de la falsedad de una situación que se etiqueta como democrática. Una frase como la anteriormente citada deja traslucir su escasísima fe en los mecanismos democráticos, a la par que su total animadversión hacia los Sindicatos, una de las instituciones fundamentales de las sociedades democráticas.

En realidad, una concepción semejante a lo que contribuye es a tratar de confundir a la población haciéndole ver que la autonomía que se demanda desde los centros escolares, únicamente es posible en los centros privados; pues es aquí donde la dirección del centro o la institución propietaria juntamente con las familias que comparten su misma ideología y concepción educativa y que, por eso mismo eligen ese colegio, deciden cómo debe ser el funcionamiento de dicho centro, qué filosofía e ideología debe subyacer al trabajo del profesorado; en ningún momento se dan posibilidades al profesorado de opinar y decidir sobre tales cuestiones. En la práctica, la autonomía es un derecho que se reclama sólo para las direcciones de los centros y para las familias. Desde el punto de vista de este Director General, el profesorado sería el estamento permanentemente bajo sospecha y, por tanto, que habría que controlar.

**d)NColegialidad competitiva**

Otra de las formas de favorecer la descentralización y autonomía de los centros es estimulando a los equipos docentes a tomar decisiones más en consonancia con la idiosincrasia de cada colegio y del alumnado que acogen. Se trataría de favorecer una mayor colegialidad y trabajo cooperativo de profesoras y profesores; pero, dado el contexto de mercantilización del que venimos hablando y en el que cada día más docentes se están viendo obligados a trabajar, no es descartable que pueda acabar fomentándose la competitividad y rivalidad entre centros de enseñanza; pensemos que es probable que pueda llegar a darse el caso de tener que disputarse un mismo alumnado. Una situación semejante no sería nada más que una nueva faceta del tradicional individualismo competitivo.

Tanto una política de mercantilización de las instituciones sociales, como otra que tenga como meta reforzar políticas de igualdad de oportunidades van a obligar a redefinir el rol de los profesionales que en ellas trabajan. Apoyar un

sistema educativo con la primera filosofía obliga al profesorado a desarrollar una personalidad y profesionalidad fuertemente competitiva. Mientras que la segunda opción obliga a robustecer los mecanismos de participación democrática; estimula a cada docente a verse como parte de un grupo que le demanda hábitos de cooperación y trabajo en equipo.

Si tradicionalmente una de las aspiraciones docentes era la de reforzar sus dimensiones colaborativas, ahora el individualismo competitivo va a levantarse como ideología también en el puesto de trabajo. Cada docente va a verse estimulado a pensar y a trabajar de modo más individualista; a considerar sus intervenciones en el centro y en las aulas de modo individual, como una tarea que no precisa de mayores coordinaciones y colaboraciones con el resto de la comunidad académica; como mucho con quienes comparten el aula o la etapa educativa. Una situación semejante, a medio y largo plazo va a resultar muy contrapro-ducente para los centros escolares y para el sistema educativo, en general.

Si ya la formación profesionalizadora del colectivo docente venía siendo criticada por no favorecer el desarrollo de destrezas de colaboración, por no enseñar a los futuros profesores y profesoras a trabajar en equipo y solidariamente, ahora estos aspectos negativos se van a ver legitimados por las nuevas corrientes económicas neoliberales y por las ideologías conservadoras, en general. El resultado, hasta el momento, viene siendo que cada docente acostumbra a tener miedo de compartir los problemas con los que se suele encontrar en las aulas. Éste se habitúa a verse solo y a tener que soportar fuertes niveles de angustia, estrés, sentimientos de impotencia y, en muchas ocasiones, vergüenza por creer que sólo él o ella en concreto se están encontrando con problemas idiosincrásicos para los que no sabe encontrar solución, pero que debería saber. El mundo de cada aula acaba por resultar demasiado secreto, al igual que lo son los pecados para las personas creyentes.

Este aislamiento en el trabajo cotidiano en las aulas va de la mano del regreso de perspectivas sobre lo que se considera aprender, que ya habían sido fuertemente criticadas en décadas pasadas. De nuevo, se pretende reducir la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje únicamente a lo que ponen de manifiesto las pruebas de medición cuantitativa con las que se realizan

las evaluaciones externas. Se pretende imponer en los centros y, por tanto, en el trabajo del profesorado y del alumnado, la lógica de la producción industrial, de los controles de los productos que compiten en los mercados Un notable reduccionismo se vuelve a apoderar de las conceptualizaciones de lo que se considera una educación de calidad. Algo que pronto también aprenderán las familias del alumnado, quienes al verse estimuladas a considerarse como consumidores y consumidoras, demandarán criterios mensurables para poder juzgar a los centros, realizar tomas de decisiones y elecciones para sus hijos e hijas.

Calidad y excelencia aparecen ahora como conceptos novedosos o, siendo más rigurosos, de moda, cuando siempre estaban implícitos en las actuaciones de cualquier profesional, en el desempeño de cualquier tarea y máxime si ésta requería de alguna experiencia previa relevante. Sólo que ahora su significado se adecuará únicamente a las definiciones que rigen en el mundo empresarial.

En los modelos fordistas de organización del trabajo estos conceptos estaban implícitos en la estructura de tareas que diseñaban los propietarios de los medios de producción o los ingenieros y directores de las empresas, para ser llevadas a cabo por trabajadores y trabajadoras. En la medida en que el capital cae en la cuenta de que éstos “saben”, de que son capaces de autoorganizarse para trabajar y producir más, de que fruto de sus años de experiencia aprendieron conocimientos que no deben minusvalorarse o no reconocerse, a medida que desde la dirección de las empresas se asume ese conocimiento experiencial del colectivo trabajador, deciden que deben aprovecharse de él. El postfordismo se apropia de este saber y, en consecuencia, ofrece modos de organización de la producción y distribución que lo aprovechan. Así, por ejemplo, las nuevas empresas crean “círculos de calidad” y es con esta estructura de fondo como comienza el bombardeo de conceptos como excelencia y calidad. Se trata de convencer y exigir a trabajadoras y trabajadores que se organicen para hacer su trabajo mejor y de modo más eficaz; compitiendo entre sí. En el fondo, dado que la autonomía del colectivo laboral está más condicionada de lo que en un principio podría parecer, ya que sólo se concede para llevar a término las tareas concretas que la empresa decide, podríamos decir que estamos ante una propuesta de interiorizar el taylorismo, para que sea el propio colectivo

trabajador el que se organice para no perder el tiempo e incrementar la producción. La coacción que antes ejercían agentes externos de control se interioriza cual "super yo" e incluso se trata de convencer a los empleados y empleadas de que ahora tienen mayor autonomía y responsabilidad. Se les hace ver la necesidad de establecer medidas objetivas de esa calidad y, de una manera más disimulada, contando con una mayor aquiescencia de éstos, se vuelve a los modos de producción en función de objetivos visibles y cuantificables. Es la misma filosofía de producción, sólo que ahora se fuerza a que sean los propios trabajadores y trabajadoras quienes se autoimpongan controles, normas, reglas, se autodisciplinen para mejorar los rendimientos empresariales. Sin embargo, lo que nunca se pone en cuestión, lo que no se somete a debate democrático, es si es mejor producir tal o cual producto, o sea, los fines de la producción, ni la distribución de la plusvalía y, en el caso de la educación, las metas educativas.

La organización típica de las nuevas empresas postfordistas, aunque en apariencia concede mucha importancia al trabajo en equipo, lo que realmente hace es delimitar con mucha claridad las tareas de cada componente del grupo, marcar objetivos cuantificables y medibles para evaluar la responsabilidad de cada persona en la consecución del resultado final. En la medida en que cada uno tiene sus propias metas individuales, el compañero o compañera del equipo se convierte en rival con el que competir para ser mejor y, en consecuencia, recibir más y mejores estímulos externos, normalmente, complementos salariales.

No obstante, este panorama en el ámbito educativo puede agravarse si, además, se crean formas inadecuadas de evaluar y valorar a cada docente; por ejemplo, premiando sólo a un reducido porcentaje de ellos debido a que no existen recursos económicos suficientes para destinar a todo el colectivo. Una cosa es un salario digno, algo que necesitan percibir todos y cada uno de los profesores y profesoras y otra cosa son los incentivos económicos para estimular una mayor dedicación a las tareas cotidianas. En nuestro contexto, donde las políticas de recorte del gasto público están a la orden del día, no es raro ver cómo las Administraciones educativas, en vez de ofrecer salarios dignos, optan por proponer estímulos económicos, complementos salariales, pero sólo para unos pocos, y para ello recurren a hacerles competir entre sí.

El énfasis en el individualismo se promueve como nota distintiva del trabajo

del profesorado. Es cada docente quien tiene que responsabilizarse de realizar las adaptaciones curriculares para cada estudiante, de la motivación del grupo con el que trabaja, así como de estimular la competitividad entre su alumnado para que puedan enfrentarse con éxito a evaluaciones externas, ya sea en forma de selectividad, ya en forma de reválidas o cubriendo tests para medir estándares de rendimiento. Pero todo ello, siempre bajo directrices y condiciones que marca, de modo más o menos visible, la Administración mediante los currícula nacionales, y sobre todo, a través de los recursos económicos que destina a los centros escolares, los profesionales de apoyo que ofrece y la formación que demanda al profesorado.

En el fondo, estamos ante una estrategia en la que se produce un desplazamiento de la responsabilidad de los fracasos escolares desde la Administración a los centros. La política se convierte en invisible. Algo que va a tener repercusiones negativas en los niños y niñas pertenecientes a los grupos sociales y económicos más desfavorecidos, ya que la propia sociedad tendrá dificultades para saber qué instancias son las que tienen responsabilidades.

Trabajar en los centros con estudiantes con minusvalías psíquicas o con déficit culturales muy señalados no va a ser algo apetecible para un colegio al que tanto la Administración como la ciudadanía sólo van a valorar por las calificaciones que obtenga el alumnado en pruebas de selectividad o de comprobación del rendimiento en relación a los estándares construidos desde la Administración.

Una nueva preocupación puede llegar a obsesionar a los centros: atraer y seleccionar sólo estudiantes con posibilidades de éxito en ese tipo de pruebas. Dado que es así como los centros y su profesorado tienen mayores probabilidades de alcanzar mejor prestigio y más beneficios.

Hay que subrayar que existe una coincidencia entre ciertas reivindicaciones, que se vinieron haciendo en los últimos años desde los sectores más progresistas del ámbito de la educación, y las que precisa el mundo de la economía de mercado neoliberal para funcionar. Pero tales coincidencias siempre acaban reducidas a coincidencias nominalistas; sólo se parecen en los rótulos de esas demandas. Así “autonomía”, “descentralización”, “desregulación” son demandas con significado diferente en los discursos y procedentes del profesorado más

progresista y en las direcciones ejecutivas de las empresas multinacionales.

El profesorado explica estas demandas como necesarias para coordinar mejor su trabajo, para vincular sus proyectos curriculares con las necesidades y urgencias del medio donde se encuentra enclavado el centro escolar, para facilitar la participación de las familias y la comunidad con los centros docentes. Por el contrario, esos conceptos, cuando se interpretan por los diseñadores y creadores del mercado, se refieren a las condiciones que precisan las empresas multinacionales y grandes corporaciones empresariales para crecer desmesuradamente y con los menos costes posibles, para poder moverse con mayor facilidad entre los distintos países del mundo, escapando de quienes quieren ponerles condiciones a sus modos de operar, a los costes de los beneficios que aspiran a obtener, etc.

Creo que cualquier observador puede escuchar, con demasiada frecuencia, a un importante sector del profesorado quejarse de estar desmoralizado, ansioso, desilusionado, algunos incluso estresados, como fruto de unas condiciones laborales en las que se sienten incapaces de trabajar. Constatan que, con la formación recibida y con los recursos disponibles, no saben hacer frente a las demandas de un alumnado que se rebela cuando aquello que se exige en las aulas resulta incomprensible, aburrido o carente de interés, y unas familias más y más exigentes, pues comprenden cada vez mejor lo que sus hijos e hijas se juegan.

"Si hubiera sabido las verdaderas consecuencias de mi trabajo no lo hubiera hecho de aquella forma", una frase semejante es lanzada por bastantes docentes cuando caen en la cuenta de los efectos de muchas de sus actuaciones en los centros escolares; algo que, en la mayoría de las ocasiones demuestra la precaria formación que se les proporcionó y las pocas y pobres experiencias prácticas que realizaron durante su paso por las instituciones universitarias. Pero, al mismo tiempo, una frase como la que estamos comentando traduce asimismo la existencia de un notable altruismo, pues desearían haber llevado a cabo algo mucho más interesante, capaz de servir de ayuda al alumnado con el que trabajan.

La desvalorización social de un puesto de trabajo como es la docencia, es a todas luces verdaderamente preocupante; una buena prueba de ello es que

acostumbra a resultar de escaso interés para las nuevas generaciones; algo que se constata todos los años en los momentos de elección de las carreras universitarias por parte de quienes acceden a la universidad. Desde mediados de los ochenta, este tipo de opciones universitarias son rara vez demandadas como opción principal, por el contrario, es frecuente que la mayoría de quienes se matriculan en las Facultades de Educación lo hagan debido a que no son admitidos en aquellas facultades en las que desearían estudiar, porque ya tienen sus plazas cubiertas, dado que otros alumnos y alumnas con mejores expedientes agotaron el cupo de plazas disponibles.

A mi modo de ver, podemos afirmar que los gobiernos están obsesionados por confirmar sus proyectos políticos tecnocráticos en educación, más que por ponerlos realmente a prueba. De ahí, como subraya Saville KUSHNER (1997, páginas 79-80), "el resurgimiento de la jerarquía, la inspección y los sistemas de control, puesto que cuanto más se afianza el gobierno en esta política, menos tolerante tiende a ser con los cuestionamientos. A la gente se la recompensa por su sumisión".

Cada día se ve con más claridad cómo afloran menos innovaciones escolares e investigaciones que pongan en cuestión las políticas educativas en vigor. La discrepancia y la crítica son hoy demasiado costosas para un profesorado y, en general, una sociedad, en la que las personas se sienten aisladas y con muchas dificultades para construir estructuras de resistencia más colectivas.

Es precisamente esta debilidad asociativa del profesorado la que le convierte en vulnerable, la que garantiza que las presiones de los sectores más conservadores de la sociedad, junto con las orientaciones y sanciones que emanan desde la Administración se conviertan en "espadas de Damocles", en formas de coacción que le llevan a transformarse en una persona que no llame la atención, a no arriesgarse a distinguirse por su trabajo desde una perspectiva crítica, con los valores dominantes y con las políticas gubernamentales.

Una situación semejante no es el mejor caldo de cultivo para fomentar hábitos de negociación y trabajo en equipo; antes bien, es un poderoso estímulo para cerrarse a la participación.

Conviene no olvidar que la participación es mucho más difícil de lo que a primera vista pueda parecer, de ahí que, para muchas personas, esté siendo

contemplada como una palabra vacía de significado; algo semejante a lo que ocurre con otra muy de moda, democracia. Todo el mundo la utiliza y se presenta como su defensor, hasta el punto de que podemos decir que es muy difícil encontrarnos con quien no se considere demócrata. Pero, cuando atendemos a su verdadero significado, el resultado suele ser verdaderamente desalentador. No es fácil aprender a ser y ejercer como demócratas al igual que es muy difícil participar y colaborar. El profesorado tiene dificultades para participar en los equipos docentes, pues su tradición es de trabajar en solitario; lo que, asimismo, le va a llevar a no facilitar la participación de ningún otro estamento, ni del alumnado, ni, mucho menos, de las familias u otras organizaciones de la comunidad. Algo que también deja de manifiesto Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA (1999, pág. 156) en su investigación sobre la participación en los centros de enseñanza, cuando señala que “el cumplimiento sistemático de un cierto nivel de participación formal se enfrenta a la resistencia igualmente sistemática del profesorado a que se traduzca en influencia real”.

De todos modos, también aquí conviene ser rigurosos y reconocer que, cuando se habla del profesorado, no podemos hacer generalizaciones, pues fueron y son también grupos de profesores y profesoras quienes desde hace años vienen haciendo enormes esfuerzos para implicar mucho más a las familias en los centros, para lograr una mayor corresponsabilidad.

Con todo, conviene ser conscientes de que las críticas a la Administración no pueden servir para descuidar el compromiso diario del profesorado. Los funcionarios y funcionarias del Estado, tanto por su propio interés como, lo que es realmente más importante, por su compromiso con la sociedad de la que son sus trabajadores, deben esforzarse por realizar su trabajo con más dedicación, mejorar los servicios que ofrecen a la comunidad. De lo contrario, será este mismo colectivo el que estará contribuyendo a desmontar un Estado del Bienestar, todavía muy imperfecto en nuestro contexto, pero que costó mucho lograr. No realizar esfuerzos en esta dirección es una manera de ser insolidarios, egoístas y amo-rales.

Es preciso ser conscientes de cómo el Estado interviene y controla, pero también de cómo el profesorado, en concreto los distintos grupos de profesores y profesoras, reaccionan, releen y se enfrentan a los obstáculos que se les

presentan a la hora de realizar su trabajo.

*Las nuevas funciones de la dirección de centros* Esta misma filosofía neoliberal y conservadora de fondo, que explica muchas de las mudanzas que están operando en los sistemas educativos, nos sirve para valorar las nuevas reformulaciones de la figura de director o directora de centros escolares. En la actualidad, se pretende que dicha figura sea uno de los pilares de esta transformación de las instituciones escolares en empresas y quien adecue las estructuras y condiciones de trabajo a las necesidades de las nuevas sociedades mercantilizadas.

Tengamos presente que una de las cuestiones que afecta muy directamente a la vida en los centros escolares es el modo de elección del equipo directivo y sus funciones. Normalmente, su poder e influencia van a moverse en un continuo que va desde ser una figura delegada de la Administración, nombrada por ésta para imponer y vigilar el cumplimiento de las leyes y normas que dicta, hasta una figura elegida democráticamente por una comunidad educativa de más amplia base (familias, profesorado, alumnado y personal de administración y servicios) con la finalidad de coordinar e impulsar el proyecto educativo que esa comunidad elabora y pacta democráticamente. Es lógico, pues, pensar que las funciones de la dirección de los centros van a depender, entre otras cosas, de los niveles y ámbitos de descentralización que la Administración llevó a cabo; es decir, de las posibilidades de autonomía curricular, organizativa y económica.

Aplicar una concepción de mercado a los centros escolares conlleva cambios tanto en los contenidos culturales que van a conformar el currículum, como en los modos de organización del centro y en las relaciones entre el profesorado. Los valores que pasan a formar parte de la vida en los centros van a sufrir una transformación importante.

Cualquier dirección de un centro escolar desempeñará funciones muy distintas según la concepción ideológica y profesional que guíe su trabajo. Una administración concebida bajo el paraguas de los modelos tecnocráticos diferirá mucho de otra comprometida con concepciones de la vida más democráticas, participativas y asumiendo un compromiso de favorecer a las alumnas y alumnos que más lo precisan, a quienes vienen y viven con mayores déficits.

Las concepciones más neoliberales, en la medida en que se apoyan en

perspectivas fuertemente individualistas a la hora de contemplar los intereses y modos de actuar de los seres humanos, conciben el trabajo de los equipos directivos de los centros como un conjunto de decisiones técnicas, incluso objetivas, que no precisan de mayores debates con el resto del claustro.

Por consiguiente, ahora ya no será necesario esforzarse por construir consensos en las decisiones que sea preciso llevar adelante. Esta nueva concepción técnica de la dirección puede optar por imponer criterios de jerarquía, al igual que los directores o directoras de una empresa. La "soledad del mando" aparece así también como una característica del ejercicio de la dirección de los centros escolares.

Es esta nueva figura de mánager educativo la que puede acabar dinamitando las filosofías de colaboración, colegialidad, de responsabilidad compartida por las que el profesorado venía luchando y que, incluso, desde posiciones políticas más progresistas, se consideraba que debían ser una nota idiosincrásica de las nuevas reformas educativas.

En las nuevas formas de control empresarial, siguiendo modelos de organización postaylorista y postfordista, tales como los círculos de calidad, la participación de trabajadores y trabajadoras no goza de una autonomía total, sino que sus límites vienen marcados por los objetivos de la empresa y, en concreto, de la dirección. Pero es una dirección que presta atención a las sugerencias del colectivo trabajador y puede llegar a asumir e incluso recompensar aquellas propuestas que redunden en la mejora de beneficios para la empresa. En el caso de las empresas públicas, como son las instituciones escolares públicas, los progresos se venían valorando en cuanto beneficios para la sociedad, para la colectividad.

Obviamente, esto conllevaba que en todas las tomas de decisiones, en las que están en juego posibilidades de mejora para la comunidad, era obligada la participación de todos los colectivos existentes en ella. Sin embargo, nada de esta filosofía resulta pertinente cuando estas instituciones pasan a operar con criterios de empresa privada. En ese momento lo que verdaderamente guía la toma de decisiones es la obtención de beneficios para los propietarios y accionistas. De ahí la fuerte jerarquización reinante en estos ámbitos.

Desde el momento en que los centros escolares comienzan a mirarse en los

modos de gestión de las empresas privadas, las formas de organización jerárquicas pasan a considerarse como las más eficientes. De ahí que, una de las consecuencias de los cambios de rol en las direcciones de los centros escolares públicos es que se incrementa la jerarquización y, por tanto, la distancia entre la dirección y el resto del profesorado.

El "nuevo gerencialismo" (Sharon GEWIRTZ y Stephen BALL, 2000), que parece estarse imponiendo y promoviendo como modelo de gestión de los centros escolares, se caracteriza por su autoritarismo, frente a modelos más democráticos de gestión definidos por el debate y la negociación. Su foco de atención pasa de ser el servicio a la comunidad para atender sólo a los intereses de las familias que le encomiendan la educación de sus hijos e hijas y, en el caso de los colegios concertados, también los de los grupos propietarios del centro. Las tomas de decisiones están regidas por el instrumentalismo y la economía de los costes, frente a otras concepciones, donde lo que guía es el compromiso con la justicia, la igualdad de oportunidades y el bienestar del alumnado. El ambiente escolar que se genera con las filosofías gerencialistas es de competitividad, frente a los más participativos y democráticos, donde el valor que rige la vida en el centro es la cooperación y la ayuda. Este nuevo modelo de gestión está provocando un desplazamiento desde la perspectiva de las necesidades del alumnado hacia las necesidades de la institución (Sharon GEWIRTZ y Stephen BALL, 2000, pág. 254); es el interés de quienes están al frente de la institución, de sus propietarios, lo que orienta la mayoría de las tomas de decisiones.

Imaginemos un grupo empresarial obsesionado por obtener rápidos beneficios económicos, obviamente la dirección tratará por todos los medios de reducir el gasto en recursos formativos, tanto en personal como en materiales didácticos.

Al igual que un centro cuya razón de ser sea la de propagar una determinada fe religiosa, la dirección se tendrá que convertir en vigilante de la ortodoxia de todo lo que se trabaje en las aulas. No importarán tanto las verdaderas necesidades del alumnado, cuanto la labor de apostolado.

Con los nuevos modelos economicistas, van a cambiar los valores que orientan toda la vida y el trabajo escolar. Está surgiendo un nuevo lenguaje y estilo más acorde con los intereses mercantilistas; así ahora se hará más hincapié

en las relaciones públicas del centro de cara a las políticas de reclutamiento de estudiantes; la economía en la gestión de los presupuestos pesará más que las necesidades del alumnado, de ahí que se preste tanta atención a su selección. Incluso el currículum pasará a ser planificado con la mente puesta en las prioridades que el mundo empresarial detecta, como veremos más adelante cuando hable-mos de la mercantilización del currículum.

Los principales compromisos que vinieron orientando el pensamiento y la pra-xis de quienes trabajaban por y en la escuela pública están siendo dejados en el olvido en el grado en que los procesos de privatización afectan a la educación.

Pensemos, a modo de ejemplo, en lo difícil que resulta encontrarnos centros escolares organizados en torno a lemas que, hasta no hace mucho, sirvieron para vertebrar el trabajo educativo, tales como: la igualdad de oportunidades, la educación centrada en el alumnado, la integración de las personas discapacitadas, el antirracismo, el antisexismo, el anticlasismo, la democratización de los centros, la escuela al servicio de la comunidad, el multiculturalismo, la educación crítica, la educación comprensiva, ... Lemas y concepciones de la educación que hoy están siendo atacados frontalmente por parte de los defensores del mercado y de las ideologías conservadoras, aunque, todo hay que decirlo, todavía un buen número de profesoras y profesores siguen teniendo estos o semejantes objetivos como motor de sus vidas.

Es preciso ser consciente de un riesgo importante en las direcciones concebidas desde perspectivas gerencialistas: el peligro de que, una vez que los equipos directivos están obsesionados con la gestión económica, la búsqueda de nuevos recursos económicos y la publicidad del centro acaben por hacerles olvidar las necesidades más acuciantes que tienen los docentes en las aulas y, de manera especial, quienes trabajan en sus aulas con estudiantes procedentes de medios sociales más desfavorecidos, de minorías étnicas sin poder, estudiantes con fuertes discapacidades, etc. Puede llegar el caso de incrementarse el distanciamiento con las necesidades del profesorado y estar más obsesionados con las correspondientes a la Administración, con las demandas de los servicios de inspección y, en el caso de los centros concertados, con las de sus patronos. Una crítica semejante se está escuchando en este momento en los hospitales públicos, una vez que las direcciones están siendo burocratizadas y el

gerencialismo se convierte en el modelo a seguir. La preocupación por el ahorro está originando críticas de médicos, médicas y pacientes en el sentido de que se busca más

"ponerse a bien" con la Administración que atender a las verdaderas demandas de personas que utilizan esos servicios públicos.

Quizá sea esta nueva perspectiva jerárquica e, incluso, autoritaria la que explica algunas medidas que pretendía tomar la anterior Administración educativa cuando gobernaba el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Así, de entre las famosas 77 *"Medidas para mejorar la calidad de la enseñanza"* (MEC, 1994), redactadas por el Ministerio de Educación del Gobierno Socialista presidido por Gustavo SUÁREZ PERTIERRA, la número 46 dice textualmente: "Se habilitarán procedimientos para que al término de su mandato los directores puedan ser adscri-tos con carácter temporal, a petición propia, a otro centro de la zona o localidad, distinto de aquel en el que ejercieron la función directiva".

Entre las razones que hace públicas la Administración para proponer una medida semejante, se incluye la probabilidad de que quizá deban verse en la necesidad de recurrir a presiones muy fuertes sobre el profesorado del centro. De ahí que afirmen que: "esta medida pretende facilitar la labor del director, de modo que nunca sea un posible factor disuasorio para el ejercicio correcto de sus funciones al tener que ejercer la autoridad con los compañeros del claustro en el que tiene su destino definitivo" (pág. 43).

Pese a que es el profesorado del centro quien tiene la responsabilidad de elegir a la persona que debe desempeñar ese cargo, sin embargo la Administración en sus directrices quiere subrayar la dimensión jerárquica y autoritaria de esa responsabilidad.

Uno de los factores que, además de las medidas legislativas que están elaborando los gobiernos de economía neoliberal, contribuye al avance de estas modalidades de gestión de los centros escolares es el notable debilitamiento en el poder de los sindicatos. La ausencia de instituciones de defensa de los trabajadores y trabajadoras facilita modos de gestión y gobierno más autoritarios en los lugares de trabajo.

Los ataques a la democracia interna de los centros, para imponer otro tipo de dirección, vienen justificados al presentar a los sindicatos y al profesorado como

irresponsables, que sólo defienden sus intereses particulares. Algo en lo que está obsesionado Francisco LÓPEZ RUPÉREZ (1995, pág. 110), quien no duda en hacer suyas las afirmaciones de John E. CHUBB y Terry M. MOE al subrayar que, “cuando los profesores están representados por sindicatos, como sucede normalmente, las dificultades (del director del centro) para ejercer el liderazgo aumentan. El profesionalismo toma un significado nuevo, el de una exigencia de que el poder asociado a la toma de decisiones sea transferido del director a los profesores”. De nuevo, constatamos cómo la derecha política no concibe otro modelo de participación y toma de decisiones que no sea el jerárquico y autoritario.

Al igual que concluyen Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPING (1999, pág. 160), creo que podemos afirmar que, con las pruebas de las que disponemos hasta el momento, “la reciente ola de reestructuración educativa no ha conseguido facilitar una mayor participación de las comunidades, la diversificación de la enseñanza, el fortalecimiento de la profesionalidad, el aumento de la eficacia de las escuelas ni el incremento de las oportunidades a una escala significativa”.

Antes bien, son los grupos sociales más acomodados los que se están beneficiando, ya que se encuentran con que a las cantidades económicas que estaban dispuestos a dedicar a la educación de sus descendientes se les está añadiendo una buena cantidad de recursos públicos que pueden gestionar a su antojo; o sea, sin la obligación de tener que compartir sus centros, sin tener que facilitar la admisión de niños y niñas provenientes de grupos sociales desfavorecidos.

## CAPÍTULO III

## La privatización del sistema educativo

La posibilidad de la elección de centros escolares por parte de las familias es una de las medidas que los gobiernos conservadores y neoliberales vienen promoviendo como estrategia para consolidar todavía más su concepción mercantilista, competitiva y meritocrática de la vida.

Las sociedades industrializadas de economía capitalista estuvieron durante todo el siglo XX insistiendo en la importancia de los sistemas educativos para asegurar la supervivencia y mejora de la vida en sus territorios y, lógicamente, la de cada persona. Tanto en el pasado como en la actualidad, la educación impartida por las instituciones escolares es ofertada como el medio para lograr un capital cultural con el que poder asegurarse unas condiciones de vida digna en el futuro.

Los argumentos para promover el mercado en educación no se producen en los momentos en los que la escolarización de la población es escasa, cuando las metas son las de lograr que cada niño y niña pueda y deba acudir a una escuela.

En esos momentos, por ejemplo a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, el mero hecho de recibir educación y obtener algún título escolar ya dotaba a esa persona con el capital cultural suficiente como para hacer frente a la vida con cierta tranquilidad. No había necesidad de fomentar la competitividad entre los centros escolares, pues éstos escaseaban, pocas personas eran las que estaban escolarizadas, menos las que llegaban a obtener titulaciones medias y muchas menos las superiores. Las posibilidades de permanecer en el sistema educativo estaban muy relacionadas con el origen social, con la clase social de adscripción de cada persona.

En Europa, por ejemplo, será después de la Segunda Guerra Mundial cuando los gobiernos se tomen más en serio el papel que debe desempeñar la educación y la necesidad de promover un sistema educativo que facilite la lucha contra las desigualdades sociales. Uno de los objetivos declarados era lograr una sociedad en la que sean los méritos de cada persona, sus capacidades y esfuerzo los que justifiquen sus posibilidades sociales, no el origen de su cuna. Es el momento del auge de las concepciones meritocráticas de la vida. Los sistemas educativos aparecen como el árbitro más imparcial para facilitar la distribución de los seres humanos en la estructura de clases y grupos sociales. Las ideologías meritocráticas lo que no prometían eran la desaparición de las desigualdades sociales, sino una distribución en la que desempeñase un papel el esfuerzo y las destrezas de cada persona, no su origen social: su clase, género, etnia, etc.

Estas concepciones meritocráticas situaban su foco de atención en la persona individualmente considerada, aislada, sin tomar en consideración otros factores

sociales que condicionan las actuaciones de cada ser humano.

Durante la segunda mitad del siglo XX Europa logra ofrecer a todas las personas un puesto en el sistema educativo, aunque con matizaciones, pues, por ejemplo, en el Estado español no podemos hablar de una población plenamente escolarizada, en las etapas educativas en la que ésta es obligatoria, hasta mediados de los años ochentai1. En general, podemos afirmar que durante todo el siglo XX se produce un avance considerable en los procesos de escolarización, especialmente en los países desarrollados y en vías de desarrollo. El número de años de escolarización obligatoria se va incrementando conforme va avanzando el siglo y la calidad de la educación mejora. Este progreso se consigue, normalmente, a medida que los países van prosperando económicamente y, sobre todo, se logran mayores cotas de democratización de sus regímenes y estructuras de gobierno.

No obstante, el último tercio del siglo XX es también el momento en el que se comienzan a producir signos de alerta en esa línea de progreso. Los rápidos cambios económicos y sociales producidos en los países más desarrollados durante las tres últimas décadas del siglo XX, especialmente después de la crisis del petróleo de los años setenta y de la caída del muro de Berlín (el 19 de noviembre de 1989), tuvieron repercusiones muy importantes en los sistemas educativos.

El muro de Berlín, fraguado en la década de los sesenta, simbolizaba la frontera entre los países capitalistas y los de regímenes comunistas. La caída del muro venía a significar el triunfo de la globalización del capitalismo; éste aparecía como la única forma válida de organizar el mundo, especialmente en momentos en los que se llevaban a cabo reestructuraciones muy importantes tanto en el campo de la producción, distribución y comercialización de bienes de consumo como en el de los medios de comunicación y las telecomunicaciones.

Los procesos de mundialización sobre los que se construyen los nuevos sistemas productivos, lejos de ir acompañados de un mayor favorecimiento de los niveles de bienestar para toda la población del planeta, comienzan a mostrarnos su verdadero rostro depredador en la medida en que el empobrecimiento y endeudamiento de muchos países que podían considerarse en la década de los setenta como "en vías de desarrollo", aparecen, al iniciarse el

siglo XXI, “en vías de subdesarrollo”; un proceso auténticamente novedoso. Más de 80 países te-nían en el año 2000 una renta per cápita inferior a la de 1990, según vienen denunciando organismos como Amnistía Internacional. La expansión de los modelos económicos neoliberales junto con el debilitamiento del poder de los Esta-1nAunque, siendo realistas, tenemos que reconocer que la plena escolarización de la población en los niveles y edades en los que es obligatoria no está plenamente lograda, pues todavía existe un importante número de niñas y niños gitanos, de inmigrantes y de ambulantes que no están escolarizados.

dos y de las estructuras de participación democrática de la ciudadanía, están entre las principales explicaciones de esta situación. Es constatable cómo se está originando un injusto distanciamiento en cuanto al poder y posibilidades de desarrollo tanto entre las distintas naciones, como en el interior de cada una de ellas.

En muchas zonas del mundo ha aumentado la corrupción y se ha extendido la inseguridad personal, social y política; decrecen los servicios de ayuda a la población más necesitada y, en esa misma medida, los sistemas educativos se ven también afectados.

Las sociedades resultantes en los países más industrializados van a poder constatar un problema que creían tenía que haber desaparecido, el incremento del paro y de los trabajos con contratos sumamente precarios; al mismo tiempo, se puede verificar la existencia de un porcentaje muy importante de la población con credenciales que les fueron vendidas como llaves para obtener puestos de trabajo y ventajas sociales. De alguna manera, las finalidades de los sistemas educativos, los argumentos por los que se estimulaba y, en muchos casos, se forzaba a la población a estudiar quedan ahora en entredicho.

Cualquier ciudadano o ciudadana mínimamente informados pueden observar a su alrededor cómo se están cambiando los mecanismos de selección en la contratación de muchos puestos de trabajo. Los requisitos de saber hacer lo que se requiere para desempeñar un determinado puesto de trabajo ya no acostumbran a ser suficientes, ahora están entrando en escena aspectos como la importancia de un *curriculum vitae* donde se valoran más dimensiones de las necesarias para poder ejecutar un puesto laboral. La estructura de clases también

se viene dejando notar en los currícula con los que se concurre en un mercado laboral escaso y con un exceso de demanda.

En esta nueva situación, los grupos sociales más privilegiados, en concreto las familias de clase media más culta, son uno de los colectivos interesados en introducir mecanismos de mercado en el sistema educativo. Comienza a resultar evidente que los objetivos progresistas de la igualdad de oportunidades y la lucha contra las desigualdades casan mal con una sociedad en la que las metas empresariales de la eficacia económica se transfirieron también a la vida privada de cada persona.

Reaparece así con más fuerza la lucha desde la derecha política y desde los grupos empresariales más poderosos por reformar los sistemas educativos para hacerlos más competitivos y con mayor capacidad para diferenciar y jerarquizar a la población. Se pone de moda trabajar sólo por aquello que puede proporcionar beneficios personales, esforzarse para obtener títulos con demanda en el mercado. Esta nueva filosofía es algo que se hace visible en estos momentos de puesta en cuestión de la educación comprensiva. Si las credenciales académicas son vistas únicamente como recursos para competir y obtener beneficios individuales, desde esa misma lógica, cuanto antes comience esa competitividad, mejor. Cada uno debe buscar la forma de obtener aquellos títulos y certificados que permitan poder competir. En el fondo, se vuelve a propugnar que no todas las personas puedan obtener tales credenciales, para poder establecer comparaciones y jerarquizaciones interpersonales con mayor facilidad.

Los ataques a las políticas sociales en favor de mayores cotas de justicia social y, por consiguiente, a las políticas de comprensividad acostumbran a arreciar desde los grupos sociales más privilegiados y desde amplios sectores de las clases medias en los momentos de crisis y recesiones económicas y de fuertes niveles de desempleo.

Una sociedad meritocrática no casa con facilidad con medidas que son consecuencia lógica de un compromiso con ideales de igualdad, como es la de propugnar una escolarización en la que todos los grupos sociales tengan la información y los recursos suficientes como para saber las consecuencias de las elecciones que los chicos y chicas realizan cuando optan por una especialidad u otra. Los sistemas educativos comprensivos son uno de los legados más

interesantes de las políticas socialdemócratas. Legado que será atacado, con mucha frecuencia, por las posiciones más conservadoras y derechistas aduciendo argumentos que giran siempre alrededor de una idea sobre la que insisten machaconamente y sin las debidas pruebas: la caída de los niveles, la bajada en el rendimiento del alumnado. Desde estas posiciones, los razonamientos que se hacen públicos tratan de convencer a la población de que se sacrifica el espíritu competitivo de cada persona y la búsqueda de la excelencia en aras de experimentos socialistas utópicos que buscan sociedades más justas e igualitarias.

Sin embargo, las argumentaciones conservadoras lo que no acostumbran a sacar a la luz es en qué medida los problemas que puede tener la implantación de modelos comprensivos requieren que el sistema educativo disponga de los recursos financieros y de un profesorado con una buena preparación. Sus análisis, en el mejor de los casos, se concentran en sacar a la luz problemas en el rendimiento de determinados estudiantes, pero sin analizar las verdaderas causas de esos fracasos.

En el fondo, la derecha política no hace otra cosa que dejar patente su nostalgia por modelos de sociedad más jerárquicos y autoritarios, su compromiso con determinadas opciones culturales que desea imponer sin la menor posibilidad de abrir debates sobre su conveniencia o no; sin permitir discusiones acerca de los sesgos en los contenidos de los programas que quiere convertir en obligatorios para toda la población; sin asumir que es posible que sus intereses particulares le lleven a silenciar otras concepciones del mundo: las voces de otros colectivos sociales que tienen dificultades para dejarse oír y participar en el diseño de la sociedad de la que forman parte.

En la actualidad, estos intereses elitistas de los grupos conservadores se ven reforzados con las políticas económicas neoliberales y su defensa del libre mercado. Los intereses conservadores y los de los defensores del neoliberalismo se aúnan en un modelo que estimula la segregación y jerarquización social sobre la base de colegios específicos para cada grupo social. Cada colectivo social privilegiado construiría o elegiría colegios privados a los que preferentemente sólo acudirían sus niñas y niños. Los grupos sociales conservadores más acomodados depositan su confianza en las redes privadas de educación para

hacer frente a lo que, desde su punto de vista, son problemas de falta de autoridad, de negarse a aceptar jerarquías y, en resumen, de los excesos en las políticas igua-litaristas.

La educación, una vez implantados mecanismos de mercado, como la libre elección de centro, y establecidos mecanismos competitivos, como títulos y credenciales, es presentada como el instrumento objetivo a través del que asegurarse un puesto de trabajo y legitimar los privilegios de clase social. Una vez que el mercado de trabajo escasea, las credenciales son el mecanismo que se considera debe repartir esa escasez. El vocacionalismo y el credencialismo son dos de las principales armas con las que se va a pretender atacar a las propuestas de comprensividad.

En estos momentos de fuerte ataque a las escuelas públicas y a la educación comprensiva, algo que se escucha con demasiada frecuencia es que, si ciertos chicos y chicas no quieren estudiar, no tenemos por qué forzarlos, que no debemos frenar el ritmo de aprendizaje de los más inteligentes. En el fondo lo que no se quiere reconocer es que, desde sus ideologías corporativistas, si todas las personas adquieren una misma titulación, por ejemplo, el certificado de haber cursado la Educación Secundaria, a partir de ese momento este título no se puede emplear como mérito para solicitar un puesto de trabajo; estaríamos ante una certificación totalmente devaluada en el mercado.

En la actualidad, son las clases medias las que se encuentran con mayores dilemas en este terreno. Las élites ya tenían la costumbre de educar a sus descendientes en instituciones privadas y continúan haciéndolo. Las clases medias son el grupo en el que los intereses están más diversificados. Un sector de este grupo es partidario de las redes públicas, de manera especial aquellos que se encuentran comprometidos con ideales de justicia social y equidad y de lucha por mayores cotas de democratización en la sociedad. Otra parte de estas clases medias está más preocupada por consolidar su posición social y, frecuentemente, es el grupo que opta por copiar los ejemplos de los grupos sociales y econó-

micos más poderosos y, en buena lógica, apuesta por la enseñanza privada. Los dilemas más fuertes en la actualidad se plantean entre el grupo que no mira con malos ojos a la red pública, pero que ahora se siente amenazado por el crecimiento del desempleo y la fuerte competitividad para encontrar un puesto

de trabajo. Aquí es donde la red pública necesita de estos aliados, de lo contrario es posible que estos centros escolares queden reducidos a ser sólo el lugar de acogida de los sectores más desfavorecidos social y económicamente.

El avance de la meritocracia y del credencialismo, junto con el aumento de las dificultades para encontrar un puesto de trabajo, de la precarización de los contratos laborales, son el caldo de cultivo en el que crecen las instituciones escolares privadas. Éstas incluso llegan a funcionar para determinadas empresas como garantía para tratar de asegurarse una determinada coincidencia de los empleados y empleadas con sus filosofías empresariales. Se asume un implícito, nunca comprobado: que quienes estudian en un determinado centro escolar de la red privada aprendieron a compartir los valores e ideales de esa institución.

El problema de la defensa del libre mercado, incluso desde el marco de estas concepciones neoliberales, es que al no disponer todas las personas de recursos económicos e información para poner en práctica el principio de la libertad para elegir centros escolares, muchos chicos y chicas no podrán desarrollar sus capacidades, ni adquirir la cultura necesaria para poder participar en igualdad de condiciones con quienes sí reúnen los requisitos anteriores. En las concepciones ideológicas que apuestan por el Estado del Bienestar, es el Estado el garante de crear las condiciones que permiten poner en práctica el principio de la igualdad de oportunidades; si desde posiciones neoliberales se pide su desaparición, es obvio que este principio de justicia social va a quedar amenazado, por no decir claramente que no se va a poder ejercer. Ahora, la responsabilidad acerca de la educación que tiene derecho a recibir cada persona va a transferirse a las familias y a los centros escolares. Éstos tendrán que rivalizar entre sí por la clientela, lo mismo que hacen las empresas comerciales.

Si algo ha venido obsesionando a los colectivos sociales y personalidades defensoras del proyecto de escuela pública fue la concepción de la educación como recurso imprescindible para construir y consolidar sociedades democráticas y más igualitarias. Es en los centros escolares públicos donde las personas, pese a sus diferentes orígenes de clase, raza, sexo y nacionalidad y sus distintas capacidades y niveles de desarrollo pueden convivir, aprender a relacionarse de modo igualitario, democráticamente, llegar a compartir sus diferentes estilos de vida y culturas. Las personas aprenderían a conocerse y

respetarse, único modo de evitar en el futuro prácticas sociales opresivas, irrespetuosas, injustas.

Romper con este modelo lleva inexorablemente a grandes peligros de fractura social, a la construcción de sociedades divididas, polarizadas, donde cada grupo o colectivo humano ve en los demás a rivales con los que competir e, incluso, eliminar.

En una sociedad así fracturada es imaginable que esas tan repetidas caídas de los niveles de rendimiento escolar con las que se quiere promover el libre mercado, la competitividad, sobre la base de elegir centros escolares y profesorado, no hagan otra cosa que agrandarse. Es previsible que los grupos sociales con menos recursos económicos y con menos capital cultural, en el sentido de Pierre BOURDIEU, tengan que acudir a centros con peores dotaciones, y con profesorado menos motivado, porque les toca recibir un alumnado etiquetado en negativo.

Si llevamos a cabo una mirada retrospectiva, el mismo argumento de la caída de los niveles que en la actualidad utilizan los grupos conservadores y los neoliberales para promocionar la elección de centros, nos daría argumentos para frenar esa filosofía de mercado en educación. No tendríamos nada más que recordar los problemas y fracasos de las escuelas segregadas para niños y niñas, de las "escuelas puente" para población gitana, de los colegios de educación especial, etc., para pronosticar sin demasiados riesgos que, a partir de ahora, cada grupo social puede acabar confinado en un centro escolar específico, adecuado al nivel de su poder económico y de sus expectativas en función de las tradicionales dimensiones que se venían utilizando para segregar: clase social, raza, sexo, nacionalidad, desarrollo físico y psíquico.

Las políticas educativas neoliberales introducen a los estudiantes procedentes de familias más desfavorecidas en una espiral que tiene todas las probabilidades de cerrar el ámbito de sus expectativas, al coartar sus posibilidades reales de adquirir el bagaje cultural y aquellas capacidades indispensables para poder ejercitar sus derechos y deberes cívicos. La tradicional polarización de colegios para ricos y escuelas para pobres vuelve a reaparecer y, lo que es más grave, las sociedades también acabarán más desvertebradas y con mayores distancias entre quienes tienen y quienes no.

Los modelos de elección de servicios públicos tienen mucho que ver con los ataques al Estado del Bienestar. Quienes defienden las elecciones de instituciones privadas (sanitarias y escolares, por ahora) lo hacen argumentando que el Estado del Bienestar no hace otra cosa que derrochar, que gastar de manera irresponsable. Se proclama machaconamente que los gastos que se generan en los países que han alcanzado el denominado Estado del Bienestar son excesivos, porque los procedimientos democráticos vigentes permiten las presiones de los distintos grupos sociales sobre el Estado para arrancarle prebendas y beneficios; apremios para llevarle a mayores gastos para compensar las ansias de mejora de cada uno de esos grupos de presión. Estas demandas hacia el Estado, se dice, se llevan adelante a costa de minar los intereses generales de éste, ya que le obligan a gastos excesivos, pero tienen un motor: la obtención de votos que, a su vez, son la única garantía de éxito en las próximas elecciones de quienes gobiernan el Estado.

En buena lógica, quienes aparecen "aprovechándose" del Estado son las clases medias y, de manera especial, los colectivos de trabajadores y trabajadoras públicos, el funcionariado, que estarían siempre exigiendo mejoras económicas en sus salarios y unas más óptimas condiciones de trabajo, algo que luego los sectores más conservadores y neoliberales de la sociedad traducen como que, lo único por lo que este colectivo lucha es por menos horas de trabajo y menos dedicación (Hugh LAUDER, David HUGHES y otros, 1999, pág. 12). En resumen, el profesorado aparece demasiado pronto en este escenario economicista como el malo de la película, como el aprovechado.

Además, entre los implícitos de este tipo de discursos contra el Estado del Bienestar se encuentra una puesta en cuestión, cuando no un rechazo, de los modos de gobierno democrático. El control democrático del gobierno y máxime de sus políticas económicas aparece presentado como algo que aboca al fracaso. La economía se nos dice, con diversos implícitos, no es cuestión de democracia; no todo el mundo sabe de estas temáticas y, por tanto, no se pueden someter a debate público las cuestiones relacionadas con la esfera económica.

Aquí sólo valen los expertos, pero ¿quién otorga ese calificativo de expertos y a quiénes? Este querer eliminar a la economía del ámbito de la deliberación y control democrático explica el gran ataque al que se están viendo sometidas las

organizaciones sindicales en las últimas décadas. Los promotores de la economía neoliberal no desean tener nada que ver ni que negociar con los sindicatos de trabajadoras y trabajadores; los consideran una rémora del pasado, una organización defensora de intereses de colectivos que pueden llegar a poner en peligro la obtención de los beneficios que desean el empresariado e inversores; estaríamos, en consecuencia, ante organizaciones que no se considera que sean compatibles con las nuevas necesidades del mundo empresarial, del capital.

Este rechazo a los sindicatos es una manera de dejar claro que, en el ámbito de la economía, no puede haber participación democrática, que no cabe el debate democrático.

Llama poderosamente la atención el hecho de que, para atacar a la enseñanza pública, se estén utilizando argumentos secundarios y ocultando otros sobre los que curiosamente existe un gran consenso. Así, se aduce que en las últimas décadas se incrementó el gasto público en educación, que se rebajó el número de estudiantes que componen cada aula, que se incrementaron los cursos de formación del profesorado, pero que simultáneamente, se está dejando notar más el fracaso escolar; se proclama, una y otra vez, que están cayendo los niveles educativos, que el rendimiento del alumnado es menor. Sin embargo, además de no acabar de constatarse esa tan cacareada caída de los niveles, lo que no se quiere admitir es que la formación del profesorado, tanto la formación inicial, como la de actualización deja muchísimo que desear. Así, por ejemplo, los estudios de magisterio todavía siguen siendo diplomaturas, o sea, sólo 3 años de estudio, frente a las ingenierías y licenciaturas de 4, 5 y 6 años de duración, sin tomar en consideración los programas de especialización de algunas profesiones como la medicina, a través del programa MIR (Médico Interno Residente), que dan como resultado una carrera universitaria de, al menos, 8 años de formación inicial. El mayor o menor número de años de una carrera está en función de los conocimientos que se consideran necesarios para poder ejercer cada profesión.

En este sentido, no deja de resultar significativo que la persona que se dedica a cuidar de la salud de un gato o un perro se vea obligada a cursar una carrera universitaria de 5 años de duración, la licenciatura de veterinaria, mientras que quienes tienen encomendada la educación de la infancia hasta los 12 años precisen sólo de una diplomatura, magisterio.

Tampoco en esos estudios dedicados a pregonar el fracaso de los actuales sistemas educativos se toman en consideración variables contextuales importantísimas como son: las condiciones de vida del alumnado fuera de las aulas, los recursos de que disponen sus familias para alimentarse, para educarse, para trabajar, las condiciones de habitabilidad de sus casas, el ambiente de hostilidad al que son sometidos si pertenecen a familias de inmigrantes o a etnias minoritarias, sobre las que la población mayoritaria tiene muchos prejuicios y expectativas negativas, etc.

***El avance de los procesos de privatización***

El lenguaje mercantilista que introducen los economistas neoliberales deja explicitada la mudanza sustancial a la que se pretende someter a los sistemas educativos. Así, ya Milton y Rose FRIEDMAN (1980, pág. 220) dejan claro que "en la educación, los padres y los hijos son los consumidores y el profesor y el administrador de la escuela, los productores".

Llama poderosamente la atención cómo una de las conexiones que más se empeñan en dejar claras tanto el matrimonio FRIEDMAN, como otros neoliberales, por ejemplo, Gary BECKER, es la de la libertad económica con la libertad política.

Desde su punto de vista, donde no existe la libertad política no podría hablarse de libertad económica. Pero, los conceptos que este tipo de ideólogos propagan van cargados de implícitos peligrosos, ya que, por ejemplo, cuando se refieren a libertad política, lo hacen pero dando por sentado que ésta es el resultado de un Gobierno que no interfiere en las esferas económicas; algo que, en la práctica, daría como resultado que el mercado impusiera sus reglas en todas las esferas de la sociedad; que nada ni nadie pudiera interferir sobre las disfunciones e injusticias que ese mercado genera.

El filósofo social y economista Friedrich A. HAYEK, Premio Nobel de Economía en 1974, director del Instituto Austríaco de Investigación Económica, uno de los nombres representativos de la llamada "Escuela de Viena de Economía", que contribuyó a la actualización del liberalismo clásico, será otro de los autores que el neoliberalismo recupera para reforzar sus postulados. Este autor, observador de lo que acontecía en los países comunistas durante la guerra fría, considera asimismo que cualquier planificación centralizada es un

contrasentido y que está indiscutiblemente abocada al fracaso. Su línea argumental que avanza en uno de sus libros más impactantes, *Camino de servidumbre,* publicado a mediados de los cuarenta, 1944, insiste en que toda planificación económica por parte de los Estados es una injerencia en los derechos y libertades individuales, incluyendo, por tanto, la libertad económica de poder elegir; es un camino que conduce a posturas totalitarias. El motor de la economía y del bienestar debe ser la persona, individualmente considerada, no el Estado. Como él mismo destaca, “la igualdad formal ante la ley está en pugna y, de hecho, es incompatible con toda actividad del Estado dirigida deliberadamente a la igualación material o sustantiva de los individuos, y [que] toda política directamente dirigida a un ideal sustantivo de justicia distributiva tiene que conducir a la destrucción del Estado de Derecho” (Friedrich A. HAYEK, 2000, pág. 113).

En líneas generales, podemos decir que la llamada “Escuela de Viena de Economía” tuvo entre sus cometidos prioritarios refutar los modelos económicos socialistas, insistiendo en que son un peligro para las libertades; crítica que años más tarde harán extensiva a los denominados Estados del Bienestar por los que optaron los países europeos occidentales después de la Segunda Guerra Mundial.

Mas, no van a ser sólo las concepciones neoliberales las que apuesten por este modo de operar, sino que también surgirán apoyos desde algunas posiciones anarcocapitalistas que vienen incidiendo en el ataque al Estado como garante de servicios públicos. Éste es el caso del filósofo Robert NOZICK, promotor del

“Estado mínimo”, quien asume que “cualquier otra modalidad de Estado viola los derechos de las personas” (Robert NOZICK, 1974, pág. 149). Este filósofo apuesta por el Estado “vigilante nocturno”, que limita sus funciones a “proteger a la ciudadanía contra la violencia, robo y estafas” (pág. 26). La asunción de otra función diferente es contemplada como ejercicio de coerción sobre la ciudadanía y, desde su punto de vista, crea personalidades dependientes, acostumbradas a que el Estado les satisfaga sus necesidades. Un Estado tan mínimo es el que Robert NOZICK ve favorable a la realización de la anarquía, como modelo de sociedad, concepción anarquista que, por supuesto, nada tiene que ver con la del anarquista anticapitalista Mijail BAKUNIN, para quien no existiría la propiedad individual.

Desde esta última concepción, una auténtica igualdad entre todos los seres humanos obligaría a compartir todos los bienes que, por tanto, pasarían a ser colectivos. Por el contrario, la defensa de un Estado mínimo de las características que definen los anarcocapitalistas, en el fondo, confluye con el objetivo neoliberal que pretende dejar al mercado operar sin cortapisas.

Los derechos de las personas y, en concreto, el derecho de propiedad, no pueden violentarse y esto es lo que, desde estas concepciones, acostumbra a hacer el Estado cuando interviene en la esfera económica. Robert NOZICK llega a ser tan extremista en sus análisis y propuestas que incluso no acepta que los impuestos que pagan los ciudadanos y ciudadanas puedan ser utilizados por el Estado para ayudar a los que menos tienen, para satisfacer necesidades básicas y favorecer el desarrollo de los colectivos sociales menos favorecidos. Según este intelectual, esto equivaldría a obligar a la ciudadanía que cuenta con mayores recursos económicos a hacer una especie de caridad obligatoria, algo que atentaría contra la libertad de esas personas a decidir si desean contribuir o no a ayudar a otros seres humanos.

El discurso y apología en favor de la privatización de los servicios públicos se basa fundamentalmente en la promesa de una mayor eficacia, de ahí que las líneas argumentales a las que recurren sus promotores acostumbren a justificarse recurriendo a razones como las siguientes: la eficiencia de la empresa privada y el despilfarro que caracteriza las formas de trabajo que mantienen las instituciones públicas, la mayor competitividad a que da lugar el mercado, el respeto ante la libertad de las elecciones individuales, o la mayor equidad que supone el que cada uno obtenga beneficios en función del esfuerzo que realice.

La eficiencia de lo privado frente a lo público es, no obstante, el eje argumental por el que más optan quienes sacralizan al mercado. Aunque lo normal es que las líneas discursivas que hablan de eficiencia y calidad se utilicen sin hacer alusión a las condiciones sociohistóricas de aquello a lo que se aplican; algo que facilita que las desigualdades e injusticias a las que están sometidos determinados colectivos humanos e instituciones no se sometan a consideración; se obvien.

Así, por ejemplo, los eslóganes referidos a la eficiencia y a la calidad, en numerosas ocasiones, sirven de coartada para evitar hablar de las reducciones

presupuestarias que afectan en los últimos años a las Administraciones públicas y, por tanto, también al dinero que se invierte en el sistema educativo público. Se pretende convencer, tanto al profesorado como al resto de la sociedad, de que la mejora de la calidad en educación no tiene por qué ir asociada a incremento del gasto público.

Los discursos acerca de la eficiencia en el ámbito de la educación sirven, asimismo, de subterfugio para evitar abrir debates de mayor calado acerca de las funciones que deben desempeñar las instituciones escolares de cara al logro de sociedades más democráticas, justas y solidarias. De ahí que en los discursos privatizadores sólo afloren asuntos referidos a los rendimientos del alumnado en determinados niveles escolares, asignaturas o bloques de contenidos, pero sin cuestionarse la importancia y urgencia de los conocimientos que se están exigiendo en las aulas o la necesidad de introducir otros. Da la sensación de que estas cuestiones no son problemáticas, que todo el mundo está de acuerdo en ellas, que existe un amplio consenso. Se ignora, por tanto, la gran controversia existente en diversos ámbitos sociales acerca de qué valores, procedimientos y conocimientos son más urgentes de cara a una sociedad en la que la palabra diversidad lo matiza todo.

Se acostumbra a dar por sentado que la eficacia más alta tiene lugar en el mundo de las empresas privadas y que, por el contrario, todo lo público equivale a derroche e ineficiencia. Se ocultan los fracasos de numerosas industrias y las crisis sociales que a continuación suelen ocasionar y cómo, normalmente, tiene que ser el Estado quien se encargue de colaborar para paliar los desastres ocasionados. Pensemos en las grandes catástrofes ecológicas de las industrias petroleras en países como Brasil, o de los barcos que transportan petróleo y que en bastantes ocasiones sus accidentes crean verdaderos desastres en las costas de Galicia y, como resultado de ello, en numerosas familias que viven de faenar en el mar. No olvidemos tampoco los grandes fiascos de empresas que, debido a su mala gestión y planificación, se ven obligadas a cerrar y a despedir a grandes contingentes de trabajadores y trabajadoras. Lo que no se acostumbra a hacer explícito es que el escrutinio de las empresas privadas habitualmente pasa desapercibido para la población y da la sensación de que siempre son eficaces y tienen éxito. Por el contrario, el Estado y sus empresas resultan mucho más

visibles, y de ahí que cualquier problema pueda ser fácilmente amplificado a través de unos medios de comunicación de masas al servicio de empresas que rivalizan con el Estado por hacerse cargo de esas funciones y tareas.

Es preciso contemplar la apuesta por la reducción de las iniciativas públicas en educación como una estrategia más de las políticas sociales destinadas a redistribuir el poder y las posibilidades de la ciudadanía.

La presunción de que la enseñanza privada gasta el dinero con mayor eficacia tampoco la podemos mantener con esa ligereza con la que muchas veces se propaga de manera machacona. Si los centros escolares privados son una empresa más, lo lógico es que quienes los promueven busquen también beneficios económicos, lo que les va llevar a realizar ahorros allí donde es más fácil hacerlos, o sea, en los recursos educativos disponibles, o, lo que acostumbra a darse con mayor frecuencia, en los docentes, reduciendo sus salarios (algo relativamente fácil de hacer en momentos en los que muchos de ellos se encuentran sin empleo), contratando docentes con cualificaciones menores, incrementando el número de estudiantes por aula, o, simplemente, cobrando a las familias matrículas y mensualidades exageradas.

Si se admite la comparación de los colegios con las empresas, tenemos que admitir también que la búsqueda de beneficios económicos privados es uno de sus principales objetivos. Pero conviene no olvidar que, mientras los negocios privados tratan de conseguir ganancias para sus propietarios y accionistas, las instituciones públicas se rigen por la búsqueda y el logro de bienes públicos, de prestaciones destinadas a toda la población, concediendo mayor atención a quienes más lo precisan.

Es conveniente constatar si la posibilidad de obtener beneficios económicos por parte de la iniciativa privada puede llevar a pérdidas sociales; en determinadas circunstancias es probable que la obtención de ganancias sea a costa de intereses sociales. Un ejemplo de estas pérdidas sociales es el caso de las empresas contaminantes que, para lograr mayores beneficios económicos, no dudan en generar mayor contaminación atmosférica o marítima, destruir determinados parajes naturales o expoliar ciertos minerales y plantas. En el caso que nos ocupa, las pérdidas sociales vendrían dadas con la potenciación de una

red de centros privados que favorece todavía más la desvertebración social; logrando que determinados colectivos sociales menos favorecidos puedan llegar a acabar confinados en escuelas públicas tipo “apartheid”.

No debe pasarnos desapercibido que quienes defienden una economía de mercado neoliberal no se planteen interrogantes acerca de si son precisos algunos límites. Que no aclaren más las distinciones entre bienes públicos y privados.

Los bienes privados, como su propio nombre indica, son aquellos que adquieren y disfrutan las personas de manera individual y que no afectan a las demás; lo que acontece, por ejemplo, con la adquisición de una mesa o de una guitarra. Por el contrario, los bienes públicos son aquellos a los que acceden y disfrutan todas las personas. Así, la sanidad es algo a lo que deben tener acceso todos los individuos, lo mismo que la educación, o a vivir en un medio ambiente sin contaminación, dado que la salud, la cultura, o una buena calidad del aire, del agua, de las plantas y de los minerales contribuye de manera decisiva al mantenimiento de la vida sobre el planeta. Circunscribiéndonos más al ámbito de la educación, considerarla como un bien público significa un compromiso con el desarrollo de todos los seres humanos, no únicamente de aquellos que, por haber nacido en el seno de determinada familia, tienen recursos para ello. Tengamos presente, además, que, si todas las personas tienen acceso a la cultura, la vida de toda la población mejorará, pues cada una de ellas se verá beneficiada con las contribu-ciones de las demás. La violencia, en el más amplio sentido de la palabra, la mortalidad, las altas tasas de fecundidad, las enfermedades y plagas que genera la pobreza, la ignorancia y la marginalidad obviamente se verán muy reducidas y de ello se beneficiará toda la sociedad.

Pensar en la educación como un bien público nos da más argumentos para solicitar que los Estados se comprometan en la oferta de este servicio, que si lo hacemos pensando en dimensiones de eficiencia. Aunque tampoco considero de recibo que se asuma que los Estados no pueden ser tan eficientes como las iniciativas empresariales privadas, ¿o es que olvidamos cómo la mayoría de las empresas públicas que se privatizaron en los últimos años (por ejemplo, Telefóni-ca, REPSOL) estaban dando cuantiosos beneficios al Estado?

Si las instituciones escolares estuvieran concebidas al modo de las empresas,

obsesionadas por la rentabilidad económica, por la obtención de beneficios económicos, no podríamos entender cómo es posible que un buen número de profesoras y profesores estén dedicando muchas más horas a sus centros de las que estipulan sus contratos, que se ocupen de sus estudiantes más problemáticos fuera de las horas de clase e incluso fuera del centro escolar, que vivan obsesionados por localizar nuevos y mejores recursos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de su alumnado, que sientan pasión por su trabajo y logren comunicar esa pasión por aprender a cada chico y chica con quienes interaccionan, que colaboren con las asociaciones vecinales del barrio o pueblo donde está ubicado el centro para tratar de comprometer más a la comunidad con el colegio. En buena lógica, comportamientos como los que acabamos de señalar no casan fácilmente con una concepción empresarial, pues el profesorado que así se comporta no obtiene ningún beneficio económico. Conductas de ayuda incondicional de este tipo sólo son posibles entendiendo a la educación como un servicio público comprometido con el bienestar de la ciudadanía, interesado por construir un mundo más humano y justo.

La publicidad de la enseñanza privada con demasiada frecuencia descansa sobre un bombardeo informativo que, de manera alarmista, anuncia que la educación pública es de mala calidad, que sus rendimientos son peores que los de las redes de centros privados. Esta línea de argumentación es bastante obvia, ya que el lenguaje de mercado incorporado al ámbito de la educación obliga a dejar de manifiesto que los productos de las empresas rivales son más caros y peores.

Es la manera de convencer a las consumidoras y consumidores para que cambien a otras marcas comerciales y que hagan sus compras en otras tiendas.

Pero, al igual que la realidad del fracaso escolar es una construcción social (Philippe PERRENOUD, 1996), la del fracaso de la red escolar pública es igualmente una fabricación fruto de una serie de instrumentos y medidas establecidas de manera sesgada para obtener esos resultados de caída de niveles. No deja de resultar llamativo que, en momentos como los del presente, en los que se habla de rigor en las evaluaciones, de investigaciones etnográficas y cualitativas, los instrumentos con los que se diagnostica lo que acontece en la escuela pública se caractericen por su poco calado a la hora de recoger

informaciones; que dirijan su atención a un número muy reducido de datos y dejen de lado variables y circunstancias muy significativas y relevantes.

Acostumbramos a ver que, en los informes y evaluaciones sobre la calidad de los centros escolares, los únicos datos a los que se presta atención son las calificaciones finales del alumnado en cada una de las materias del currículum, o los resultados de unos tests aplicados en los centros, pero sin tomar en consideración variables más contextuales que explican y condicionan esos resultados. Por no decir que tampoco es habitual que se tenga en cuenta la situación inicial, el punto de partida de cada estudiante.

Incluso, últimamente, se está poniendo de moda establecer comparaciones internacionales en el rendimiento del alumnado, al que se somete a unos tests totalmente inapropiados y vendidos a la población como instrumentos neutrales y objetivos. Una vez más se traslada la subjetividad de las personas a los instrumentos para que, de este modo, las personas que los construyen no aparezcan ante los ojos de la población y, por consiguiente, se disimulen sus intereses y sesgos, y esos instrumentos sean considerados imparciales y ecuánimes, por no decir ahistóricos, o sea, al margen de los prejuicios y ambiciones de las personas (Alan GARTNER, Colin GREER y Frank RIESSMAN, Comps., 1999; Stephen Jay GOULD, 1997).

El descontento de algunos sectores de la población contra la escuela pública tiene su razón de ser, asimismo, en el sensacionalismo con el que los medios de comunicación de masas menos críticos y rigurosos informan acerca de los problemas de conducta de algunos estudiantes. Las noticias relacionadas con la violencia escolar son otro de los caldos de cultivo en los que crece la enseñanza privada. La exageración con la que se construye este tipo de noticias queda patente en la medida en que ninguna investigación mínimamente seria avala ese malestar y clima de violencia que “se dice” es generalizado.

Cuando este tipo de temas aflora en la prensa, su tratamiento, por lo general sensacionalista, moviliza los ánimos de una población a la que no se le ayuda a ser crítica con las noticias de la prensa y, máxime, si en este caso su reacción contraria a las instituciones públicas sirve para abrir la puerta a Caballos de Troya que servirán para convertir a los sistemas educativos en garantes de modelos de sociedad mucho más conservadores y donde conceptos como justicia social e

igualdad de oportunidades, no acostumbran a tener cabida o quedan reducidos a palabras hueras.

Quienes proponen al mercado como filosofía suelen argumentar también que éste es más democrático que cualquier otra forma de intervención social. De las redes públicas critican que el profesorado en la gestión de los centros no acostumbra a funcionar con modos democráticos, sino que prima el espíritu de cuerpo, el corporativismo; que tampoco desarrollan formas de trabajo en equipo para planificar los proyectos de aula que presentan al alumnado, y que ni éste ni sus familias son bien vistos a la hora de la participación en la gestión del centro.

Por el contrario, se aduce que, en el mercado, los consumidores y consumidoras, en la medida en que tienen libertad para elegir los bienes de consumo y servicios que desean, obligan a las empresas suministradoras a escucharles y a acomodarse a sus preferencias.

Una vez más, quienes así piensan pasan por alto que la publicidad en la que tanto invierten esas empresas genera, con demasiada frecuencia, deformaciones en los datos y falsas necesidades ante las que la población no siempre tiene facilidad para defenderse.

Una cosa es que muchas personas deseen adquirir un producto y otra que éste sea bueno, necesario y adecuado. En este tipo de razonamientos acostumbra a confundirse la eficiencia de una empresa fabricando e introduciendo un producto en el mercado, con que éste sea algo que beneficie y contribuya al bienestar de toda la población.

En el fondo, parece como si la democracia fuese un método o una técnica en la que lo menos importante es interrogarse acerca de la necesidad, utilidad, veracidad o adecuación de aquello sobre lo que se ejerce la toma de decisiones. Pero la democracia, por el contrario, es la forma de gobernarse una sociedad para ser cada día más justa, más equitativa, más solidaria y más respetuosa con los derechos individuales y con los colectivos.

El lenguaje de una sociedad de consumo acostumbra a dar por sentado que todas las personas están en igualdad de condiciones para consumir, ignorando las limitaciones que tiene un gran número de ellas para ejercer esas acciones; no tomando en consideración, por ejemplo, de qué modo influye la pertenencia o no a un determinado grupo social, o una etnia, o la edad de una persona en sus

análisis y propuestas de acción.

Una sociedad consumista como la que el mercado promueve no es tampoco una sociedad en la que surjan con facilidad compromisos con ideales de mayor justicia social y de mayor democratización de las instituciones sociales. El hiper-individualismo reinante en estos modelos competitivos propicia valoraciones de las personas que dependen del "tanto tienes, tanto vales", y comportamientos como "sálvese el que pueda". Las personas no acaban de asumir ni de entender qué responsabilidades tienen en el favorecimiento del bienestar de los demás.

Esta misma lógica de mercado es la que lleva a grandes empresas multinacionales a beneficiarse de la explotación del trabajo infantil, del trabajo en situaciones de esclavitud de muchísimas mujeres del llamado Tercer Mundo, de la impunidad para contaminar y destrozar el medio ambiente, etc.

No obstante, es necesario subrayar que, entre los grandes promotores de la privatización de los sistemas escolares, se encuentran organismos supranacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, quienes llegan a obligar a los países que necesitan de sus préstamos financieros a incorporarse a esta filosofía.

El Banco Mundial es quizá la institución financiera más preocupada por lo que considera excesos en el gasto público en educación, de ahí su obsesión por reducirlo. En el Documento Sectorial que realizó sobre Educación en 1995, ya manifestaba explícitamente que entre las prioridades de los Gobiernos debería estar la de reducir el gasto público en educación, especialmente a partir de las etapas de Educación Primaria; así, abogan por "concentrar eficientemente la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar de la enseñanza superior" (Banco Mundial, 1996, pág. 99). Su propuesta es que las familias y las iniciativas privadas se hagan cargo de la educación a partir de la educación secundaria.

Esta institución financiera es partidaria a todas luces de una mayor financiación privada en el sistema educativo. Aunque reconoce que compete al Estado la financiación de la enseñanza primaria, incluso para estos niveles más elementales aconseja que "no se debería prohibir a las escuelas públicas que obtuvieran recursos de las comunidades locales, en efectivo o en especie, cuando el financiamiento público es insuficiente y esos recursos adicionales constituyen

el único modo de lograr una educación de calidad" (Banco Mundial, 1996, pág. 117). Esta recomendación es más contundente para los niveles educativos a partir de educación secundaria; invitando a incrementar el coste de la matrícula, aunque también sugiere que se ofrezcan becas y préstamos a las familias con mayores problemas económicos. Para la enseñanza superior, las propuestas que efectúa el Banco Mundial a los Gobiernos van en la línea de que el alumnado llegue a cubrir todos los costes. Reconoce que estas propuestas pueden afectar negativamente al alumnado de familias desfavorecidas, pero sugiere convencerles de que pidan préstamos, pues deben saber que el hecho de cursar estudios superiores garantiza mayores probabilidades de tener un trabajo bien remunerado el día de maña-na. No obstante, para las más pobres admite la posibilidad de becas, pues estas familias se resisten "a contraer deudas contra ingresos futuros que tal vez no les parezcan seguros" (Banco Mundial, 1996, pág. 122).

Aunque los Estados acostumbran a proclamar que la educación obligatoria, primaria y secundaria, es gratuita, hay gastos asociados que dejan de manifiesto que las políticas de equidad en este aspecto también tienen importantes flecos sin resolver. Así, los propios Informes del Banco Mundial reconocen la existencia de este tipo de desembolsos económicos: "incluso cuando no se cobran derechos, los costes directos e indirectos para las familias pobres pueden ser demasiado altos para asegurar la matrícula y el aprendizaje. Los costes directos pueden consistir en transporte, libros de texto, libros de ejercicios, lápices, uniformes, etc. Si los niños pobres carecen de esos artículos, es posible que no asistan a la escuela o no aprendan" (Banco Mundial, 1996, pág. 127). Pero es que además, curiosamente, al tiempo que desde este organismo monetarista se urge a los gobiernos a recortes en el gasto público, se les indican focos de atención que realmente merecen la pena, como, por ejemplo, la educación de los miembros adultos de las familias más desfavorecidas: "Se necesitan medidas especiales para aumentar la matrícula de las niñas, los pobres, las minorías lingüísticas y las poblaciones especiales. Dado que los padres pobres no siempre aprecian el valor de educar a sus hijos y muchos padres no ven qué valor tiene educar a sus hijas, la inversión en la educación de los padres puede ser un mecanismo importante para aumentar la escolaridad de los niños" (ibídem, pág. 129). Subrayan, además

la necesidad de atender a cuestiones tan básicas y fundamentales como la salud de niños y niñas: “Los programas especiales para mejorar la nutrición y la salud de los escolares pueden contribuir a aumentar el acceso y la equidad” (ibí-

dem, pág. 131).

Los sectores de la población más oprimidos son, igualmente, otro de los objetivos sobre los que se recomienda la inversión pública: “Se necesita también atención especial para garantizar la equidad de acceso a otros grupos desfavorecidos, como los nómadas, los que viven en regiones geográficamente aisladas, los niños de la calle y los refugiados” (Banco Mundial, 1996, pág. 133). No podemos olvidar que es alarmante el crecimiento de este tipo de población, algo que además se ve agravado por políticas de restricción a la entrada de emigrantes en los países más desarrollados. El resultado de este cierre de fronteras es un fuerte aumento de personas en situación jurídica de ilegalidad lo que repercute, entre otras muchas dolorosas e injustas situaciones, en la educación a la que tienen posibilidad de acceder y en las condiciones en las que lo hacen cuando lo logran.

Sin embargo, la contradicción en este tipo de decisiones radica en la imposibilidad de llevarlas a cabo, dado que, al mismo tiempo, la orden que tanto desde el Fondo Monetario Internacional como desde el Banco Mundial se dicta es de recortar el gasto del Estado. Cuando el Estado recorta la inversión pública, obviamente los que de manera inmediata tiene que soportar las consecuencias suelen ser dos de los servicios que más dinero absorben, sanidad y educación.

Recordemos sino cómo en las últimas décadas el mayor avance en los procesos de privatización de los servicios públicos está teniendo lugar en los servicios de salud y en los de educación.

Equiparar el sistema educativo con otros mercados de bienes de consumo es a todas luces inadecuado. Los incentivos que mueven uno y otro son muy diferentes, las informaciones que es preciso manejar para tomar decisiones también lo son, así como las inversiones y otras medidas de carácter estructural que se requieren para ofrecer una educación de calidad.

En una sociedad de mercado, las preferencias del público no siempre son garantía de que tales deseos realmente merecen la pena. Así por ejemplo, ante el sector de la población que prefiere bebidas alcohólicas de alta graduación, tabaco

o drogas mucho más peligrosas, no podemos decir que esa posibilidad de elección que les facilita el mercado convierta a esos deseos en algo valioso; por el contrario estamos viendo cómo cada vez un mayor número de países están poniendo trabas a esta clase de consumo y proporcionando a la ciudadanía implicada ayuda para cambiar. Obviamente, más de uno podría decir que el razonamiento anterior es una coartada para facilitar intervenciones más paternalistas desde las esferas gubernamentales. Sin embargo, ser conscientes de que muchas personas y colectivos sociales tienen dificultades para decidir qué quieren en algunas cuestiones, no equivale a ceder el poder de las decisiones exclusivamente al Gobierno, sino a crear condiciones para que todos los ciudadanos y ciudadanas puedan opinar, dialogar y decidir, pero con la información imprescindible para construir juicios razonables y razonados.

***Los orígenes de las políticas de elección de centros***

Las políticas de libre elección de centros tienen orígenes contrapuestos; uno de sus motores lo constituyeron quienes luchaban por sociedades menos clasistas, racistas y sexistas, y deseaban facilitar una mayor vertebración de la sociedad, tratando de evitar los colegios tipo gueto. Estos grupos deseaban construir un sistema educativo en el que cada centro escolar pudiera reunir en cada una de sus aulas a estudiantes de diferentes clases y grupos sociales, de distintas etnias y de ambos sexos. Pero también, simultáneamente en el tiempo, nos encontramos con otros impulsores de este tipo de medidas, mucho más conservadores y neoliberales, que lo que buscan es reforzar políticas de mayor elitismo, tratando de acomodar al alumnado en colegios en consonancia con su origen social.

Entre quienes apoyaban la primera opción cabe destacar a Christopher JENCKS

(1972) coautor de uno de los principales análisis de la desigualdad en los Estados Unidos de Norteamérica; fue una de las personalidades que contribuyó a desarrollar un modelo de elección de centros, a través de cheques escolares, que se aplicó en Alum Rock, en el Estado de Arkansas entre 1969 y 1973, y que tenía como finalidad principal ayudar a las familias más desaventajadas social y culturalmente, facilitarles que pudiesen seguir más de cerca la educación de sus hijos e hijas.

Para ello, consideraba que debía ofrecérseles la posibilidad de enviarlos a otros centros escolares que no fuesen los típicos de su entorno, ya que éstos, por el hecho mismo de estar ubicados en barrios marginales, tenían peores recursos y un ambiente más degradado. Los promotores de esta idea pensaban que el hecho de que estos estudiantes pudiesen ir a otros centros con mejores recursos y con un profesorado con expectativas más altas contribuiría a frenar la marginación social. Familias y estudiantes provenientes de ambientes marginados se verían favorecidos en centros con mejor ambiente educativo y con un conjunto de docentes con menos prejuicios ante ellos. Precisamente por encontrarse ante un profesorado y compañeros y compañeras que desconocen la verdadera realidad del mundo en que tales familias y estudiantes viven sería posible romper el círculo de la marginalidad y de las expectativas negativas. Era una manera de promover polí-

ticas de integración; que dejaran de existir los colegios con una población completamente uniforme en cuanto al origen social del alumnado, a su pertenencia a una determinada etnia, nacionalidad, clase social o género. Los cheques escolares eran contemplados como un recurso para beneficiar a los más desfavorecidos. La finalidad que les otorgaba el planteamiento de Christopher JENCKS era muy diferente a la de Milton y Rose FRIEDMAN. Sin embargo, los resultados de este experimento no fueron los esperados: las familias no hicieron uso de esas posibilidades de elección de centros y, cuando lo hicieron, los resultados académicos no fueron los esperados, sino que el rendimiento escolar fue evaluado como inferior a los de los chicos y chicas típicos del barrio en el que estaba ubicado el colegio.

En el fondo, en las propuestas de Christopher JENCKS y de quienes optan por soluciones parecidas, se sigue manteniendo un notable reduccionismo en las causas de las desigualdades sociales y en las maneras de hacerles frente. Parece que con sólo cambiar a otro centro escolar a los chicos y chicas de estos colectivos desfavorecidos se solucionan los problemas de fracaso escolar. Se ignoran, por tanto, las condiciones que dan lugar a su marginalidad, las estructuras sociales que generan las fuertes desigualdades que soportan las personas por el hecho de pertenecer a una determinada etnia, clase social, nacionalidad, género o edad. No se plantea un análisis contundente de cómo las instituciones sociales están

organizadas de tal manera que ciertos colectivos sociales no tienen cabida en ellas, y cuando la tienen es en condiciones de inferioridad, sin auténticas posibilidades de participar de manera igualitaria. Como subraya Nancy FRASER (2000, pág. 127), "las luchas por el reconocimiento tienen lugar en un mundo de desigualdades materiales exacerbadas: en cuanto a la renta y la propiedad, en el acceso al trabajo asalariado, la educación, la asistencia sanitaria y el tiempo de ocio, aunque también, de manera más evidente, en el consumo de calorías y la exposición a la toxicidad medioambiental y, como consecuencia, en las expectativas de vida y tasas de enfermedad y mortalidad". O estas dimensiones se toman en consideración o será prácticamente imposible producir cambios sustanciales en la vida de las personas de estos colectivos marginados.

Unos años más tarde, con la llegada de Ronald REAGAN, en 1981, a la presidencia de los Estados Unidos, la defensa de la elección de centros escolares se vuelve a poner de moda. Entre los principales asesores en educación del Presidente cabe destacar a una de las grandes personalidades del neoliberalismo, Milton FRIEDMAN[12], Premio Nobel de economía de 1976, quien propone dejar completa libertad al mercado, como estrategia para reducir el gasto público.

Milton FRIEDMAN, junto con su mujer, Rose FRIEDMAN, dejan bien claro en sus escritos que no creen en la igualdad de oportunidades y que las políticas que tratan de hacer realidad ese objetivo están abocadas al fracaso. En consecuencia, consideran que la sociedad debería apostar por acabar con las redes de protección social que sólo sirven para gastar sin eficacia. Los FRIEDMAN atacan claramente los programas gubernamentales dirigidos a ayudar a los grupos sociales más desfavorecidos: "la mayoría de los actuales programas de bienestar nunca se deberían haber aprobado. Si así hubiera ocurrido, muchos de los individuos que ahora dependen de ellos se habrían vuelto ciudadanos que confían en sí mismos en vez de menores tutelados por el Estado" (Milton y Rose FRIEDMAN, 1980, pág. 218).

En su obra *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico,* defienden la "teoría del desplazamiento burocrático", desarrollada por Max GAMMON en la década de los setenta, según la cual "cuanto más burocrática se vuelve una organización, mayor es la medida en que el trabajo innecesario tiende a desplazar al necesario" (cit. en Milton y Rose FRIEDMAN, 1980, pág. 164), lo

que provoca un fuerte aumento de los gastos y, simultáneamente, una disminución de la producción. El sistema educativo actuaría, según esta teoría como un "' *agujero negro*' en el universo económico, absorbiendo recursos y a la vez contrayéndose en términos de producción ' *emitida*'" (cit. en Milton y Rose FRIEDMAN, 1980, pág. 218). Según estos economistas, aquí estaría la clave de las subidas o bajadas de los impuestos que pagan los ciudadanos y ciudadanas. Dado que el sistema educativo necesitaría cada vez más dinero, por esa tendencia a expandir-se, el Estado se vería obligado a recaudar más. Pero lo que éstos olvidan es que las redes educativas corren parejas con el bienestar y nivel cultural de la población. La ciudadanía lo que hace es demandar cada vez más y mejores servicios; no son gastos tipo "agujero negro", y así lo atestigua cualquier estudio sobre inversiones en educación pública (Jorge CALERO y Xavier BONAL, 1999). Los datos que a este respecto se vienen haciendo públicos dejan constancia de que, en el caso del Estado Español, el gasto público educativo sigue siendo inferior a la media europea, pese a que en las últimas décadas asistimos a una ampliación de los años de escolarización obligatoria y a un fuerte crecimiento del número de universidades, con lo cual no podemos constatar los efectos del símil que Max GAMMON nos ofrece.

La apuesta del matrimonio FRIEDMAN por la liberación es tal que hasta crearon una Fundación destinada a luchar por la libertad de elección de centros escola-2nMilton FRIEDMAN fue, asimismo, asesor del dictador Augusto Pinochet; prestó su apoyo, tanto con su pensamiento como con su presencia física, a la dictadura militar pinochetista. El Chile de la dictadura militar sirvió a los neoliberales, en especial a los economistas de la Escuela de Chicago, para hacer sus experimentos de sociedad de mercado. Para nada tuvieron en cuenta la falta de libertad a la hora de imponer sus dictados economicistas, sino que se aprovecharon de una sociedad obligada con las armas y el terror a tener la boca cerrada y las manos vacías.

res, la "Friedman Foundation for School Choice". Una institución que tiene en su diana a la escuela pública y que desea su desaparición para, sobre la base de la competitividad y la libertad de mercado, mejorar la educación de las nuevas generaciones.

Recordemos cómo el bombardeo mediático que llevan a cabo los apologetas

neoliberales insiste en la necesidad de recortar los impuestos y, para ello, necesitan convencer a la población de que las instituciones escolares públicas (uno de los destinos de una buena parte de esos impuestos) son ineficaces y costosísimas. Pero, para alcanzar esta meta, se evita reabrir el debate acerca de lo público; en el caso de la educación, no se traen a colación las funciones que cumplen los centros de enseñanza públicos.

Hay un olvido importante, pero por desgracia con peligrosos efectos secundarios, en el pensamiento que concibe que la libertad de elección sólo tiene repercusiones individuales, pues se pasan por alto las consecuencias a nivel más colectivo. Es muy probable que las ventajas que algunas familias consiguen para sí tengan efectos mucho más perversos para otras personas de su mismo entorno geográfico. Las estrategias de selección de centros por parte de las familias, así como las que llevan a cabo los centros de enseñanza de su alumnado, están teniendo repercusiones en colectivos sociales con menos poder que ven cómo no sólo son segregados en centros con peor prestigio, sino que hasta son estigmatizados de manera visible al quedar confinados en espacios físicos sólo aptos para ellos.

Este tipo de insistencia en la eficacia de las inversiones es uno de los legados de la Administración de Ronald REAGAN, quien apostó de tal manera por la privatización de los servicios públicos que incluso, entre sus primeras medidas políticas, llegó a pensar en el desmantelamiento del Ministerio de Educación, recurriendo para ello a una política de "cheques escolares". Las familias recibirían el dinero público que el Gobierno destina a la educación a través de los cheques y con éstos pagarían los servicios que venían prestando las instituciones escolares. Esta medida de hacer desaparecer el Ministerio de Educación no fue llevada hasta sus últimas consecuencias, pero sí podemos caracterizar el período Reagan como uno de los momentos álgidos en la privatización de los centros escolares y de la libertad de las familias para la elección de colegios.

No conviene olvidar tampoco que la propuesta de los cheques escolares realizada por Milton FRIEDMAN resultó una estrategia de la que se valieron amplios sectores de las clases medias conservadoras norteamericanas para boicotear las políticas de integración que venían teniendo lugar desde la década de los sesenta, como fruto de las luchas de liberación de la población negra. En

diversos dis-tritos escolares de algunos Estados del Sur de los Estados Unidos, tales como Virginia, Mississippi, Alabama y Georgia, muchas familias blancas se escudaban en los cheques escolares para saltarse las medidas federales contra la segregación, en concreto, aquellas que estimulaban la integración de estudiantes negros en los colegios de población blanca (Kenneth J. SALTMAN, 2000, pág. 38). Ésta era una manera de seguir manteniendo centros escolares que se negaban a la admisión de estudiantes que no les eran gratos, debido al color de su piel y/o a su estatus socioeconómico. Sólo que ahora las culpas se diluían bajo el pretexto de que era el azar el responsable de tal uniformidad; las familias habrían elegido y la casualidad explicaba que no decidieran apostar por la convivencia con otros colectivos y razas en los colegios. La libre elección muestra así su cara más perversa al convertirse en la vía para boicotear los programas oficiales de ayuda en favor de las minorías desfavorecidas.

Los cheques escolares y las políticas de libre elección de centros acabaron por resultar una manera conservadora, clasista y racista de resistir a la luchas sociales antirracistas y anticlasistas. Funcionaron como una vía que permitió a las familias más acomodadas burlar las políticas de integración escolar; algo que sutilmente preconizaban sus propios mentores Milton y Rose FRIEDMAN (1980, págs. 230-231), y así lo ponen de manifiesto cuando escriben: "la violencia del tipo que ha surgido en las escuelas públicas sólo es posible porque sus víctimas se ven obligadas a asistir a las escuelas en que aquélla se produce. Déseles libertad efectiva para escoger, y los estudiantes —blancos y negros, pobres y ricos, del Norte y del Sur— abandonarán las escuelas en que no puede mantenerse el orden. La disciplina rara vez supone un problema en las escuelas particulares que forman a técnicos de radio y televisión, mecanógrafas, secretarias y montones de especialistas diferentes". En ningún apartado del libro al que nos venimos refiriendo, sus autores se detienen a analizar el origen de esa violencia, a buscar explicaciones rigurosas y, a partir de ahí, medidas apropiadas de solución. Por el contrario, se alude a ella como si fuera fruto de los muros del centro escolar y el único remedio fuese abandonarlo, cual una casa en ruinas que pen-samos que se puede venir abajo y atraparnos bajo sus escombros. Lo que esta pareja de economistas no declara de manera explícita son sus pretensiones de que las escuelas se especialicen en función de los grupos sociales a los que

atienden, pero también que seleccionen a su alumnado, aunque esto último no lo dicen tan crudamente.

Las familias norteamericanas de raza blanca y pertenecientes a las clases medias, mediante estas posibilidades de elegir centro escolar, evitaban que sus hijas e hijos compartiesen las aulas con estudiantes de raza negra e, incluso con los de su propia raza, pero pobres. Tengamos presente, además, que la década de los ochenta, como consecuencia de las políticas conservadoras de Ronald REAGAN y George BUSH habían dado como resultado un incremento de la demo-nización de la población negra, en especial la perteneciente a las clases sociales bajas. Como subraya Kenneth J. SALTMAN (2000, pág. 6), "las Administraciones Reagan y Bush, y cada vez más los medios de comunicación de masas, se va-lían de la retórica y las imágenes en los medios para asociar criminalidad, desviación, y patologías sociales a la población americana no blanca, mientras simultáneamente asociaban lo saludable, la familia y la capacidad de trabajo con los blancos. Las películas (norteamericanas) de los ochenta testifican esta estrategia".

Si en los modelos del Estado del Bienestar, la Administración desarrolla un papel importante en favor de las personas más desfavorecidas, en los modelos de mercado estos colectivos sociales quedan sin ninguna protección y, por tanto, con el riesgo de incrementar aun más sus niveles de exclusión. El mercado acentuará todavía más los problemas de estos grupos.

En muchos momentos de la historia reciente, gracias a la existencia de un Estado con una orientación progresista, fue posible facilitar la integración de algunos colectivos desfavorecidos que, tanto sus integrantes como el resto de la sociedad en una buena proporción, no veían con buenos ojos. Así, por ejemplo, en el Estado español la integración en las aulas normales de las personas con discapacidades es algo que, desde la transición, movilizó a los sectores más progresistas del profesorado, pero que se impulsó, en gran medida, debido a que en la década de los ochenta el gobierno socialista obligó a llevar adelante este tipo de política, legislando al efecto. Mediante el Real Decreto 334/1995 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo de 1985), se propugnaron un conjunto de medidas que tenían como finalidad garantizar que el alumnado con necesidades educativas especiales pudiera alcanzar los objetivos

establecidos con carácter general para toda la población. Una de las estrategias que desde el Ministerio de Educación Socialista se fomentó fue la escolarización de este tipo de estudiantes en las aulas ordinarias, no en centros de Educación Especial ni en aulas segregadas. Igualmente, con la llegada de la democracia fue posible convertir en realidad el articulado de la última ley de educación de la dictadura fran-quista, la Ley General de Educación de 1970, en lo referente a la obligatoriedad de que los centros de enseñanza públicos fueran mixtos y no segregados por sexosi3.

Los ideales de mayor pluralismo y diversidad cultural pueden ser abortados mediante políticas de libre elección, en el grado en que se favorece que cada colectivo social elija el centro escolar en el que se siente más representado y aceptado. Una política respetuosa de la diversidad y del pluralismo obliga a que en todos los centros de enseñanza sea una realidad la existencia de estudiantes de distinta procedencia, con diferentes referentes culturales, con dispares niveles de desarrollo; en caso contrario, lo que se favorece es una política de guetos.

No obstante, conviene caer en la cuenta de que cuando los gobiernos son conservadores y neoliberales, reaparecen las prácticas y políticas más segregadoras. Tenemos muchos ejemplos de éstas en la actualidad, por desgracia; ahí están las leyes hipócritas y racistas de emigración vigentes en nuestro país e impuestas con los votos conservadores, las prácticas racistas en algunas poblaciones que tienen al frente gobiernos conservadores, como el triste caso de la violencia racista contra la población africana en El Ejido (Almería).

Una forma clara de racismo en la actualidad son las políticas de *apartheid* que, en la práctica, desarrollan muchísimos centros escolares privados, impidiendo por toda clase de medios la entrada en sus aulas de niños y niñas de minorías étnicas, de estudiantes discapacitados, o pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos.

Las posibilidades de elección dependen en gran medida del capital económi-co y cultural que poseen las personas; en nuestras sociedades están condicionadas por factores como la clase social, la raza, la nacionalidad, la religión y el género de las personas. No se puede hablar con rigor de libertad de elección ignorando las fuertes desigualdades que caracterizan el interior de las socieda-3nEn el Estado español, los únicos centros que se negaron a hacer realidad la escolarización en

colegios mixtos son los de la red Fomento de Centros de Enseñanza, perteneciente al Opus Dei. En la actualidad un total de 33 colegios repartidos en 17 ciudades españolas. Los colegios de esta red son privados, en su mayoría, aunque últimamente están solicitando ser centros concertados, pero sin variar su estatus de colegios masculinos y colegios femeninos. En Comunidades Autónomas como Cataluña, Asturias, Madrid y Galicia ya cuentan con algunos reconocidos como concertados, algo que atenta contra las leyes vigentes de educación tanto por no aceptar transformarse en colegios mixtos, como por seguir cobrando matrículas y mensualidades a las familias.

des a estas alturas de la historia; los conflictos de valores, las desiguales distribuciones de recursos y de poder, la falta de reconocimiento que soportan numerosos colectivos sociales. Lo que es libertad y posibilidades de elección para los colectivos sociales más favorecidos es inexorable destino para los otros.

La libertad de elección preconizada por los poderes conservadores y neoliberales se plantea, aparentemente, al margen de intereses políticos; se postula como una medida apolítica, pero la verdadera realidad es que se trata de una estrategia que sirve para continuar reproduciendo y convirtiendo en invisibles las estructuras de desigualdad típicas de las sociedades capitalistas.

Este tipo de transferencia de responsabilidades desde el Estado al mercado puede ser interpretada como una manera de redistribuir la autoridad y el control de las estructuras que condicionan el desarrollo de la sociedad; una forma de desmantelar ideales de construcción de una sociedad más justa, de manera democrática, contando con la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas, para dejar que sean ahora sólo quienes tienen más recursos económicos e información los que reorienten la vida comunitaria para ponerla al servicio de sus intereses privados. Las políticas de libertad de elección llevan a redirigir los asuntos públicos para convertirlos en decisiones privadas. Estamos ante una manera de privatizar las responsabilidades sociales.

Quienes promueven los modelos de mercado en educación acostumbran a asumir, unas veces de manera explícita y otras más implícita, que las familias, cuando toman decisiones para elegir el colegio de sus hijos e hijas, llevan a cabo una especie de análisis racional en el que sopesan los costes de sus elecciones y los beneficios que esperan obtener. En la mayoría de los casos, se cree que las

credenciales que esperan lograr van a ser el verdadero motor. Sin embargo, en cualquier comunidad, las madres y/o los padres difieren en cuanto a lo que consideran que debe primar. Las personas adultas de cada familia, fruto de sus concepciones ideológicas que comparten, de sus niveles de renta y de la cultura que poseen, mantienen una gran diversidad de valores por los que se guían, y esto se deja notar en lo que realmente evalúan cuando dilucidan sobre asuntos de educación. Así, unas familias se dejarán influir por los rendimientos escolares que creen factibles alcanzar en un determinado centro, otras se preocuparán más por averiguar las posibles compañías y amistades de sus hijos e hijas en cada uno de los colegios entre los que pueden elegir, otras decidirán en función del régimen disciplinar, otras estarán más condicionadas por el grado de felicidad que sus hijos e hijas pueden llegar a alcanzar, etc. Lo que de ninguna manera podemos hacer es considerar la categoría familia como una institución social que se rige siempre por los mismos intereses; por el contrario, su adscripción a una determinada clase social, etnia o religión va a influir en sus decisiones. De ahí que, sería preciso tomar en consideración la *sabiduría de clase* (Hugh LAUDER, David HUGHES y otros, 1999, pág. 43), o sea, las normas, reglas, asunciones tácitas y horizontes que gobiernan la comprensión de la educación que tienen las familias dependiendo de la clase social a la que pertenezcan; lo cual tampoco obvia que el hecho de pertenecer a una misma clase o grupo social conlleve siempre intereses comunes. Lo que me interesa destacar es que va a existir una gran diversidad en lo que las familias considerarán como focos de atención prioritarios para realizar las elecciones, por tanto, el proceso de elección de centros no es algo que se pueda predecir con cierto grado de rigor.

Aun en el caso de que las familias posean información sobre los distintos centros escolares existentes en su localidad o en otras más lejanas, no suelen basar sus elecciones únicamente en el prestigio o fama que un determinado colegio puede poseer, sino que también tienen en cuenta su propia historia personal, su estatus social y cultural. Así, una familia de bajo estatus social, con escasos recursos, o perteneciente a una etnia minoritaria sin poder, acostumbra a escoger entre centros cuya población estudiantil pertenezca a un medio social con unos antecedentes culturales, económicos y étnicos semejantes a los suyos.

Este tipo de familias sabe que hay centros en los que sus hijas e hijos nunca van a tener cabida, dado que a ellos acuden estudiantes de familias muy acomodadas; son centros que ya tienen fama de estar destinados a los descendientes de las élites económicas y culturales. Las familias de grupos sociales más populares saben, además, que tampoco esos centros con fama de elitistas van a admitir de buena gana estudiantes que les puedan "hacer bajar el nivel" o enturbiar el ambiente clasista que reina en su interior. Lo cual no nos debe llevar a ignorar que, en una situación semejante a la que venimos describiendo, algunas familias desfavorecidas lucharán y lograrán que sus hijos e hijas acudan a centros más lejanos a su domicilio, que les faciliten una educación de mayor calidad que la de los que están ubicados en su barrio; conseguirán que puedan asistir a otros colegios en los que no les afecten las bajas expectativas o prejuicios racistas y clasistas que reinan en los más próximos a sus lugares de residencia (Amy Stuart WELLS, 1997).

Es preciso ser conscientes de que los grupos sociales desfavorecidos tampoco adoptan posturas monolíticas ante las situaciones de injusticia que les afectan; no todos las soportan pasivamente, sino que muchos se rebelan y luchan para hacerles frente y tratar de construir una sociedad más justa y democrática. Como fruto de estas luchas o de las estrategias de resistencia de estos colectivos sociales está el apostar por una educación para sus hijas e hijos con más calidad y, por ello, harán todo lo que esté en sus manos para tratar de buscar colegios en los que puedan mantener una cierta confianza en que allí tendrán más oportunidades de aprender y progresar como seres humanos.

El remedio a un problema de desigualdad de oportunidades es obvio que no puede recaer, exclusivamente, en trasladarse a otro centro, en tratar de mudar de residencia para ver si, de este modo, cambian las expectativas de quienes conforman el entorno social. Las soluciones tienen que operar desde diversos frentes, cada uno de los que originan esa situación de marginalidad y opresión: el derecho, convertido en realidad, a un puesto de trabajo digno, a un salario suficiente, a una vivienda saludable, al acceso a recursos culturales (bibliotecas, cines, museos, centros deportivos, ...) y, por supuesto, la asistencia a instituciones escolares de calidad, bien dotadas y con profesionales optimistas y bien preparados.

Es necesario ser conscientes de lo que late en los conceptos más de moda, como es el vocabulario con el que se alude a dimensiones de eficiencia y calidad; es fácil que con demasiada frecuencia se utilice sin hacer alusión a las condiciones sociohistóricas de aquello a lo que se aplica; algo que facilita que las desigualdades e injusticias a las que están sometidos determinados colectivos humanos e instituciones no se expongan a consideración, por el contrario, se obvien.

***La resituación política de la institución familiar***

Si el Estado del Bienestar se encarga de muchas de las necesidades más básicas de la persona, como son la alimentación, la salud, el acceso a la cultura y al trabajo, poner en entredicho al Estado obliga a buscar otras instituciones que aseguren la satisfacción de tales necesidades. Esto es algo que también las teorías económicas neoliberales se encargan de prever. Así, por ejemplo, un insigne representante de esta corriente como Gary BECKER no duda en dedicar el contenido de uno de sus libros a explicar las funciones de la institución familiar. En su obra, *Tratado sobre la familia* (1987), aplica modelos económicos para analizar asuntos como el matrimonio heterosexual, los nacimientos, el divorcio, las uniones homosexuales, la poligamia, la poliandria, la división del trabajo en los hogares, el prestigio social y otros comportamientos no materiales, como el altruismo, el egoísmo y la envidia. Para lo cual recurre a conceptos como los mercados explícitos e implícitos, con los que explica los distintos comportamientos de las personas ante esas opciones.

A mi modo de ver, en el siglo XX se podría constatar cómo el avance de las posiciones conservadoras tenía bastante relación con el intento de fortalecer un determinado tipo de institución familiar, de carácter más jerárquico, autoritario, asistencial y proteccionista, frente a otra concepción de esta institución en la que las relaciones que se establecen entre sus miembros son más democráticas e igualitarias. Algo que explica cómo en los momentos en los que está más asentado el Estado del Bienestar, conjuntamente con formas de gobierno de la sociedad más progresistas, es visible el crecimiento del número de divorcios y la reducción del tamaño de las familias. Es decir, cuando el Estado se hace cargo de las funciones proteccionistas y de amparo de la ciudadanía, las familias tradicionales, las autoritarias y antidemocráticas, se deshacen. Algo que se ve

agravado cuando en esa misma sociedad las concepciones individualistas de la vida se convierten en dominantes. Gary BECKER, no concordará con las causas que aca-bo de subrayar y preferirá optar por explicaciones mercantilistas. Así, subrayará que, "son muchos los que deploran el individualismo actual y se lamentan de la desaparición de la familia tradicional, pero mi análisis implica que el individualismo ha reemplazado a la familia extensiva porque muchas funciones desarrolladas por la familia en las sociedades tradicionales las llevan a cabo más eficientemente los mercados y otras organizaciones de las sociedades modernas" (Gary BECKER, 1987, pág. 317).

Creo que es obvio que, en la actualidad, la preparación para incorporarse al mercado laboral y el acceso a la cultura la llevan a cabo de una manera más óptima las instituciones escolares que las familias; al igual que la protección para enfrentar situaciones de emergencia provocadas por desastres en las propiedades personales (incendios, inundaciones, terremotos, ...), por pérdida del puesto de trabajo, por enfermedades, abandonos y situaciones de violencia doméstica la ofrece mejor el Estado así como diversas Organizaciones No Gubernamentales o, incluso, las diversas compañías privadas de seguros, que no instancias más privadas como las familias. "El crecimiento de los programas de ayuda pública, al igual que el crecimiento en el siglo diecinueve del mercado de seguros privados, debilitó los vínculos de los miembros de la familia al erosionar aún más el papel tradicional de la familia en la protección de sus miembros contra sucesos imprevistos" (Gary BECKER, 1987, págs. 326-327). Cuando las iniciativas públicas de atención a las personas enfermas o los seguros de desempleo no existían, era la familia la que se hacía cargo de la satisfacción de esos cuidados y necesidades.

En buena lógica, cuando el Estado recorta la cobertura de los servicios que presta, la familia vuelve a recuperar mayor importancia, sin embargo ahora nos encontraremos ante una familia de dimensiones mucho más reducidas. Las explicaciones a esta reducción del tamaño son varias, pero pienso que podemos cir-cunscribirlas a que los costes de todos los servicios son ahora mucho más gravosos económicamente que antes, pero también debido a que muchas mujeres ya han conseguido una independencia económica con respecto al varón y no están dispuestas a renunciar a ella, y a que los hijos e hijas ya no desempeñan un papel tan decisivo como antaño para la economía familiar. Así,

según Gary BECKER, (1987, pág. 133), “la aportación de los hijos en las áreas rurales desciende a medida que las labores agrícolas se mecanizan, y se vuelven más complejas en el curso del desarrollo económico”. Este fenómeno va a facilitar, asimismo, que se incrementen los años de escolarización de los niños y niñas.

El mercantilismo avanza de tal manera que hasta la opción de las familias por más, menos o ningún hijo y/o hija es explicada, por este gran teórico del neoliberalismo que es Gary BECKER (1987, pág. 131), como fruto de decisiones econó-

micas: “los niños no se compran, normalmente; se producen en cada familia, empleando bienes y servicios comprados en el mercado y el tiempo de los padres, especialmente el de las madres. Dado que el coste del tiempo y las funciones de producción doméstica difieren entre las distintas familias, el coste total de producir y criar hijos también difiere”. Así, por ejemplo, el coste de los hijos es menor si pueden contribuir a incrementar la renta familiar trabajando en los negocios familiares, como era el caso en las sociedades tradicionales sirviéndose del trabajo infantil en tareas agrícolas; pero puede llegar a hacerse muy gravoso económicamente si la familia opta por facilitarle una buena educación.

Las familias de clase media y alta, siguiendo este modelo, acostumbran a realizar fuertes inversiones en el capital humano de sus hijas e hijos, pues esperan que en el futuro se traduzcan también en capital económico.

En una concepción tan mercantilista de la vida como la que nos proponen los modelos neoliberales dominantes, incluso el amor, sobre el que se basarían las uniones matrimoniales, podría reducirse a fórmulas económicas; así, “puede decirse que *M* ama a *F* si el bienestar de *ella* está incorporado a la función de uti-*i*

*j*

lidad de *él*, y quizá también si *M* valora los contactos emocionales y físicos con *i*

*F* . Evidentemente, *M* puede beneficiarse de un emparejamiento con *F* , porque *j*

*i*

*j*

en ese caso el hombre tendría un efecto más favorable sobre el bienestar de la

mujer —y, por lo tanto, sobre su propia utilidad—, y porque las mercancías que miden el *contacto* con *F* pueden producirse a un coste menor cuando ambos *j*

están emparejados que cuando *M* tiene que buscar una relación *ilícita* con *F* .

*i*

*j*

Incluso si *F* es *egoísta* y no *corresponde* el amor de *M* , puede beneficiarse de un *j*

*i*

emparejamiento con cualquier hombre que la ame, ya que éste le transferirá recursos para incrementar su propia utilidad” (Gary BECKER, 1987, pág. 115).

A medida que se reducen las prestaciones típicas del Estado del Bienestar, es posible que se refuercen otro tipo de instituciones con capacidad para afrontar las consecuencias de tales reducciones. Así, si el desarrollo económico tiene tendencia a estancarse o si entramos en una época de recesión, es previsible que este panorama augure también “un descenso mucho menor de la fecundidad junto con un crecimiento más lento de los divorcios, la participación laboral de las mujeres casadas, los nacimientos ilegítimos y los hogares encabezados por mujeres; y también cambios graduales en muchas otras dimensiones de la organización y comportamiento de la familia” (Gary BECKER, 1987, pág. 331).

Desde mi punto de vista, creo que es notorio que el avance de las políticas de adelgazamiento del Estado están produciendo una situación de vuelta a la familia como el verdadero espacio de seguridad y protección para las personas. Frente a la inestabilidad de la economía que afecta no sólo a las clases sociales más desfavorecidas sino también a, cada vez, más amplios sectores de las clases medias, frente a un mundo en el que la violencia y el crimen van ocupando más espacio en los medios de comunicación de masas y, por tanto, se sobredimensionan al hacerse más visibles y presentes, donde los valores sociales aceptables tampoco parecen estar claros para muchas personas, la familia aparece como el nido en el que refugiarse para poder sobrevivir.

La familia típica de una economía neoliberal está siendo contemplada como el ámbito que puede asegurar una mínima protección ante la soledad y el abandono en el que queda una persona en el momento en que se ve en aprietos debido a enfermedades, falta de recursos económicos, una jubilación sin prestaciones de

la seguridad social, etc.

Pero, este proceso de resituación política de la institución familiar se lleva a cabo generando su idealización, consolidando una institución social cada día más reducida en cuanto al número de miembros, en la mayoría de los casos tres o cuatro, y dejando claro, tanto explícita como implícitamente, su conformación heterosexual. Esta idealización, sin embargo, contrasta con un creciente número de noticias que hablan de graves problemas en el interior de muchas de ellas: abusos sexuales, incestos, violencia doméstica, agresiones emocionales, situaciones de incomunicación, nula cooperación en las tareas domésticas, ... Tampoco es frecuente que los apologetas de la familia reconozcan contradicciones como las dificultades que el propio mercado genera, al dificultar a las personas más jóvenes encontrar un puesto de trabajo que les permita poder vivir con autonomía económica y poder formar, si lo desean, su propia familia.

Se le otorga un peso decisivo a la familia, pero al dejarla como la única institución comunitaria, cualquier mínimo problema o contratiempo se vivirá en su interior con grandes tensiones. En una sociedad donde el Estado del Bienestar no hace sino retroceder, eso quiere decir que las funciones y tareas de las que el Estado se vino haciendo cargo van a ser transferidas a las familias. Pero ¿cómo puede una familia, cuyos miembros necesitan trabajar fuera de casa para poder disponer de unos mínimos recursos económicos que les garanticen una vida digna, atender a las personas ancianas enfermas?, ¿cómo cuidar al hijo o hija enferma que necesita de una persona constantemente a su lado?... Si una comunidad carece de redes de apoyo para ayudar a las personas que lo necesitan, tales tareas pasan a ser competencia exclusiva de la familia, pero ésta no siempre dispone de tiempo y/o conocimientos y destrezas para hacerles frente. En muchas ocasiones, algunos de estos procesos de inseguridad e incertidumbres tienen efectos perniciosos sobre las familias, ya que son causa de crisis entre la pareja, afectan a la relación con los hijos e hijas, ocasionan la ruptura de los lazos matrimoniales o acaban creando situaciones en las que el hombre llega a agredir físi-ca y psicológicamente a su esposa, cuando no a asesinarla. La alta tasa de divorcios que caracteriza a las sociedades de este momento histórico no es precisamente una señal de que ésta sea una institución que proporcione tanta seguridad como la que le otorga el imaginario popular y, especialmente el

imaginario neoconservador.

La familia compuesta por dos personas adultas de distinto sexo, en la que uno ejercía como cabeza de familia, y con hijos ha sufrido importantes transformaciones en las últimas décadas. En la actualidad, es muy frecuente el caso de familia integrada por un solo adulto que tiene poco tiempo para sus hijos e hijas ya que precisa trabajar fuera de casa muchas horas para poder cubrir las necesidades materiales del hogar. La inestabilidad de la institución familiar es algo que, a estas alturas de la historia, aparece ya como una de sus notas idiosincrásicas. La liberación de la mujer tuvo y tiene un fuerte impacto sobre esta institución en la que ella desempeñaba un fuerte papel de cohesión, en la medida en que era la encargada de gestionar el hogar, de atender a la educación de los hijos e hijas y de ayudar al marido. Ahora, "el rechazo por parte de las mujeres de la identidad bási-ca de madres y esposas que les habían asignado los hombres afecta de forma profunda a nuestro mundo social" (Martin CARNOY, 2001, pág. 28). Sin embargo, una de las cosas que pretenden promover los movimientos neoconservadores es volver a aquel modelo de familia y a los valores en los que se sustentaba.

La mujer, en cuanto logró acceder a la educación y al mercado laboral, adquirió una independencia económica que le dotaba de mayor autonomía en el mercado del consumo, al tiempo que le permitía ser independiente tanto dentro como fuera de la familia; la lucha por el control de su cuerpo, de su tiempo y de su salario la independizaba del varón. Dentro de la familia, los conflictos de género pasaron a desempeñar un papel hasta el momento desconocido, algo que hizo que esta institución dejara de ser idealizada tal y como cierta literatura de folletín venía haciendo. Si antes las familias se mantenían unidas debido fundamentalmente a que la mujer no gozaba de autonomía económica y a que estaba totalmente sometida al hombre, en este momento ese modelo entra en crisis y ello explica que ahora salgan a la luz los malos tratos y abusos sexuales de que venían siendo objeto un buen número de esposas.

La revolución feminista logró conquistar el derecho al trabajo fuera del hogar, lo que "redefinía socialmente a estas mujeres: les daba acceso a una vida fuera de los confines claustrofóbicos del entorno de trabajo en la familia que les había sido asignado culturalmente: el acceso a las mismas interacciones que tanto

valoraban los hombres" (Martin CARNOY, 2001, pág. 136).

En la actualidad, las contradicciones están a la orden del día, pues mientras desde los modelos conservadores y neoliberales hay un intento de dar más importancia a esta institución, frente a otras de mayor alcance comunitario, la familia se ha vuelto más inestable que nunca. Como ponen de relieve los datos de instituciones como la OCDE, debido al fuerte crecimiento de las tasas de divorcios y a que muchas de esas personas divorciadas vuelven a casarse o a vivir como parejas de hecho, cada vez hay "más probabilidades de que los matrimonios tiendan a ser asociaciones 'eventuales' y de que más matrimonios sean recombinaciones de personas previamente casadas" (Martin CARNOY, 2001, pági-na 145). No obstante, al mismo tiempo, la precariedad laboral que provocan los modelos neoliberales de organización del mercado está retrasando y dificultando la independencia de los hijos e hijas. El desempleo y los bajos salarios que se les ofrecen dificultan que puedan llegar a formar sus propias familias, así como también obstaculizan el mantenimiento de las actuales tasas de natalidad; tasas que en las últimas décadas no hacen sino menguar en los países más desarrollados.

Simultáneamente, también es preciso tomar en consideración que el acceso de la mujer a la enseñanza superior le está llevando a retrasar tanto su matrimonio como la edad para quedarse embarazada, así como a disminuir el número de embarazos, ya que entre sus objetivos vitales se encuentra el acceso al mercado laboral y la consolidación de una carrera profesional, algo que le exige mucha dedicación y esfuerzo, al igual que venía ocurriendo con el hombre.

La familia del presente se ve forzada a cambios trascendentales ya que ambos adultos pasan a tener un mismo estatus social y eso obliga a rehacer el modelo tradicional de convivencia. La tecnología facilitó que las tareas domésticas ya no fueran tan duras y los hijos e hijas se convirtieron no en una fuente de ingresos, de mano de obra barata, sino en parte de un proyecto de amor y de pro-yección e inversión para el futuro, de ahí que su educación tenga en este momento tanta importancia. En una sociedad con dificultades para encontrar puestos de trabajo en el mercado y con modelos de producción cada vez más flexibles, la necesidad de una educación de calidad y durante el mayor número posible de años pasa a convertirse en uno de los principales focos de atención de las familias.

Ser padre o madre “en la economía global requiere mucha más información de la que se precisaba en el pasado, y es mucho más lo que se juega en el éxito educativo de los hijos” (Martin CARNOY, 2001, pág. 162). Sin embargo no todas las familias se van a encontrar en condiciones de poder atender a este último factor, pues, en la medida en que la privatización de la educación avanza, hay que subrayar que los ingresos reales de muchas familias de clase media están descendiendo; algo que se agrava en mayor grado entre las familias más desfavorecidas socialmente. Los salarios están descendiendo en la mayoría de los países occidentales, al tiempo que todavía un porcentaje muy notable de mujeres reciben salarios más bajos que los hombres.

En situaciones como las actuales, donde las políticas económicas neoliberales parecen encontrarse en plena expansión, la familia viene a desempeñar un papel central en las nuevas formas de organización de la sociedad y, en concreto, en todo lo referente a la educación de las nuevas generaciones. Pero conviene subrayar que estamos ante una resituación política de la familia sólo en su fórmula heterosexual y, lo que también es importante destacar, posicionando esta institución como antagónica a cualquier otra forma más amplia de ciudadanía.

Coincidiendo con este resurgir de la familia como lugar en el que las personas en situaciones sociales problemáticas encuentran apoyo, se produce una *privatización de las responsabilidades sociales*. Las soluciones a los problemas sociales y estructurales, como las situaciones de desempleo o de empleo precario, la carencia de recursos económicos para encontrar una vivienda, para poder alimentarse u obtener atención sanitaria o para ayudar a las personas ancianas enfermas, se desplazan al ámbito privado, a la familia.

Se llegan a desplazar tantas responsabilidades al núcleo familiar que problemas como, por ejemplo, la violencia y delincuencia juvenil y el fracaso escolar, para muchas personas, son atribuibles exclusivamente a la dejación de funciones de los padres y/o madres. De los análisis que las personas realizan se eclipsan las causas estructurales que producen tales disfunciones sociales, como pueden ser los modelos de mercado laboral dominantes, el tipo de empresas existentes, las culturas empresariales, las políticas económicas en vigor, las ideologías que se propagan a través de los medios de comunicación de masas,

etc.

Las madres, y también los padres, vuelven ahora a situarse como elementos importantes en el proceso de educar a las nuevas generaciones. Algo que en siglos pasados tuvo un marcado impacto, no olvidemos que personalidades como Juan Amos COMENIO, Jean Jacques ROUSSEAU ya subrayaron la importancia de la familia e, incluso Juan Enrique PESTALOZZI, a principios del siglo XIX, escribe sus principales obras destinadas a las madres, no al profesorado; el propio Friedrich FRÖEBEL en 1840 creó en Alemania una asociación de madres para favorecer la educación de sus hijos e hijas. En la segunda mitad del siglo XX, la psicología estuvo también muy ocupada en el papel que la familia podía desempeñar en la educación; ahí están los numerosos programas de estimulación precoz e, incluso, de preparación para la maternidad y paternidad en los que se destaca la importancia de su papel educador. Obviamente, su valioso rol educador no se puede poner en cuestión, pero la novedad a estas alturas de la historia es el excesivo protagonismo que se le pretende otorgar, por no decir la exclusividad de que se le quiere dotar a la hora de educar.

El hecho de que la familia sea una institución importante en la vida de los niños y niñas no equivale a que éste sea el espacio prioritario desde el que intervenir en la vida pública, en cuanto ciudadanos y ciudadanas de un determinado estado o nación.

Las políticas económicas neoliberales parecen estar reforzando el famoso eslogan de Margaret THATCHER de que "no hay tal cosa denominada sociedad, sólo hay hombres, mujeres y familias" ( *"There is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families"* ) (entrevista en *Woman's Own*, 31 Octubre, 1987). Asumir una certeza semejante implica posicionarse frente a cualquier proyecto de cooperación social, optando por alternativas prepolíticas donde las únicas estructuras sociales admisibles son las familiares. El Estado, aparece, asimismo, como una estructura tiránica en la que tampoco se deja claro a quién representa, cómo se participa en él y ante quiénes tiene que rendir cuentas. Un pensamiento semejante muy difícilmente puede justificar cómo la propia Margaret THATCHER logró alcanzar el gobierno; ¿dónde quedaría la estructura de partidos políticos de uno de los cuales ella es la líder? o ¿es que pretende también dinamitar este tipo de modos de organización de la

participación ciudadana?

La Nueva Derecha contrapone la institución familiar a otras instancias sociales: asociaciones vecinales, sindicatos, partidos políticos y organizaciones no gubernamentales. Trata, en consecuencia, de resituarla como ámbito prioritario en la toma de decisiones públicas. Frente a ideologías más colectivistas, y no digamos las anarquistas, ahora las niñas y niños aparecen como "posesiones" de las familias en las que se invierte y reinvierte en su educación, cual en una bolsa de valores, para asegurarse futuros saneados y ventajosos.

En la actualidad, la ola conservadora que trata de recuperar e incrementar su poder, vuelve a insistir en la importancia de la institución familiar y no duda en pro-moverla como vigía de la ortodoxia de los centros.

Desde mi perspectiva, podemos afirmar que esta insistencia en tratar de otorgar más poder a las familias viene a ser un antídoto conservador a las exigencias de mayor democratización de la sociedad, peticiones que se demandan desde posiciones ideológicas progresistas cuando se exige una mayor potenciación de la sociedad civil; sociedad en la que se reconozca más el rol de sindicatos, asociaciones vecinales y comunitarias, partidos políticos, asociaciones, organizaciones no gubernamentales, etc.

Creo que es notorio que estamos ante una resituación política de la familia, algo que se ve claramente en cómo el debate "escuela pública-escuela privada", tal y como se viene planteando en las últimas décadas, parece que sólo compete a las familias y no a la ciudadanía. Si admitimos que la educación es un proyecto político en el que tratamos de conformar el futuro de la comunidad en la que vivimos y de la sociedad en general, es obvio que la participación en la toma de decisiones referida a esta esfera compete a toda la ciudadanía y no sólo a los padres y madres, ¿o es que las personas solteras y las familias sin hijos, y los hombres y mujeres de la tercera edad no pagan impuestos destinados a educación?, ¿no les preocupa el futuro de su comunidad? Lógicamente, una sociedad democrática es aquella en la que todas las personas pueden incidir en las reso-luciones que afectan a la vida pública. Es obvio que las familias tienen un papel muy importante, pero en el que prima un cierto egoísmo social en las tomas de decisiones que realizan. Esas mismas personas que integran una

familia es previsible que manifiesten comportamientos más generosos y solidarios cuando participan y deciden en cuanto miembros de organizaciones sociales más extensas como: asociaciones vecinales, sindicatos, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales, etc.i4

***Las familias y la elección de centros***

Una de las situaciones en las que está siendo más visible el hecho de que cada familia acostumbra a ir más a lo suyo, a pensar prioritariamente en sí mismos, es en el caso de la elección de centros escolares.

Se acostumbra a propagar cual eslogan, de manera irreflexiva, que el *mercado es libertad*, pero ¿de quién? Pues esa libertad sólo la pueden disfrutar quienes tienen las condiciones previas necesarias. En el caso de la elección de centros ¿cómo se puede hacer efectiva esta posibilidad para las familias con escasos recursos económicos o simplemente, sin nada en los bolsillos? ¿Quién financia los desplazamientos? ¿Cómo buscar información pertinente y relevante para este

4nUn ejemplo de esta diferencia de comportamientos es la que reproduce la película "Billy Elliot" (Quiero bailar), dirigida por Stephen Daldry (2000). Cuando el padre del niño protagonista toma sus decisiones prestando atención únicamente a lo que es bueno para su familia, para su hijo, está dispuesto a convertirse en esquirol, romper la huelga en la que venía participando hasta ese momento con sus compañeros mineros. Otro comportamiento más generoso es el que muestran esos mineros en la reunión del Sindicato al decidir buscar una solución para un niño de la comunidad que requiere de una ayuda especial para poder desarrollar su gran talento para la danza; en el seno de esta estructura sindical, los problemas son comunitarios y por tanto también las soluciones, de ahí que decidan colectivamente ayudarle en sus desplazamientos para poder presentarse a las pruebas de acceso a una Escuela de Danza de cara a convertirse en bailarín profesional.

tipo de toma de decisiones? ¿Cómo seleccionarla y entender qué se debe tomar en consideración para escoger de modo adecuado? ¿De qué manera se pueden elegir en educación infantil y primaria centros con proyectos educativos diferenciados al existir un Estado que impone un alto porcentaje de contenidos curriculares obligatorios?... Si no se dan las condiciones para responder a estos interrogantes, hablar de libertad de mercado es una trampa.

Las personas que defienden el mercado están convencidas de que la libre elección de centros escolares dará lugar a una mejora de la educación en general. Dado que las familias elegirían únicamente centros escolares en los que se impartiera una educación de calidad, ello obligaría a todos los colegios a esforzarse en su trabajo para atraer al alumnado. Un profesorado plenamente dedicado al centro, preocupado por hacer bien su trabajo sería el principal argumento que utilizarían las familias para escoger los centros escolares.

Sin embargo, algo sobre lo que no acostumbran a interrogarse quienes apuestan por el mercado es: ¿hasta qué punto los resultados académicos que puede alcanzar el alumnado están condicionados por el hecho de pertenecer a las familias más pobres, por no hablar de las que, de una manera explícita, podemos considerar como excluidas? Un hogar sin recursos, con los progenitores en situación de desempleo, con problemas materiales de todo tipo, con una alimentación muy deficitaria, teniendo que pasar hambre, frío, etc., no es un ambiente que estimule a los hijos e hijas a estudiar, a preocuparse por la cultura.

La importancia de las condiciones sociales del hogar en el que viven los niños y niñas ya era algo que había puesto de manifiesto en 1966 el Informe dirigido por James S. COLEMAN, *Equality of Educational Opportunity*. Una investigación realmente importante, aunque podemos tildarla de emplear un modelo de "caja negra" o de "presagio-producto del rendimiento", ya que concentra su atención en los datos del contexto familiar en el que viven los alumnos y alumnas y los logros académicos que éstos llegan a alcanzar, al tiempo que desconsidera de una manera importante las diferencias que pueden existir en los modelos educativos en los que participa el alumnado. Un informe un tanto reproduccionista (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998a), pero que ofrece datos que merecen nuestra atención como los de subrayar las condiciones de vida de los hogares del alumnado y de qué manera influyen en el desarrollo infantil. Algo en lo que en obras posteriores, COLEMAN se reafirma con clara contundencia, aunque ahora poniendo de relieve también una cierta inoperancia en una buena parte del profesorado que no sabe cómo afrontar estas situaciones. Así, no dudará en declarar que: "las fuentes de la desigualdad de oportunidades educativas se encuentran primero en el hogar y en las influencias culturales que envuelven esos hogares; a lo que hay que añadir la ineficacia de las instituciones

escolares para liberar el rendimiento del impacto de los hogares, así como la homogeneidad cultural de las escuelas con la que se perpetúan las influencias sociales del hogar y de sus alrededores" (James S. COLEMAN, 1990, pág. 124).

No obstante, creo que el pesimismo con el que este autor contempla el sistema educativo deriva de sus percepciones acerca de las instituciones escolares, a las que ve demasiado homogéneas. Homogeneidad que según James S. COLEMAN (1990, pág. 124) sería la consecuencia de un profesorado que "tiende a proceder de los mismos grupos culturales (y especialmente de la misma raza)" que la mayoría del alumnado con el que trabaja en sus aulas y que, además, fue formado con los mismos contenidos y metodologías que utiliza en la actualidad; de este modo, estos profesionales conectarían más fácilmente con un tipo de estudiantes, aquellos con los que comparten origen y cultura, y menos con los que provengan de grupos culturales o colectivos sociales diferentes a los suyos. No obstante, en esta misma obra ya abre algunas vías para romper ese círculo diabólico, como son las de propiciar que las niñas y niños de los colectivos sociales más desfavorecidos comiencen cuanto antes a asistir al colegio, para poder contrarrestar las influencias del hogar y del barrio en el que viven. En este sentido, recomienda, además, "tener una escuela que comience el día muy temprano y termine muy tarde" (James S. COLEMAN, 1990, pág. 124), algo que en tiempos de reducción de la jornada escolar, con la denominada "jornada continuada", merece la pena recordar. James S. COLEMAN sugiere, asimismo, reducir la homogeneidad social y racial de los centros de enseñanza, para poder prestar atención a otras realidades, culturas y personalidades; modificar los contenidos de los cu-rrícula, conformar agrupamientos de estudiantes más heterogéneos, y seleccionar un profesorado acostumbrado a trabajar con metodologías que obliguen a tomar en consideración la diversidad. Medidas que vienen proponiendo desde hace varias décadas los movimientos de profesorado más progresista.

Resultan demasiado ingenuas las razones que, con bastante frecuencia, se escuchan en las que se acusa a los padres, más que a las madres, de estudiantes de las clases y grupos sociales más desfavorecidos de que no se preocupan de la educación; que no se molestan en elegir centros mejores para sus hijos e hijas al decidir sólo tomando en consideración la distancia a la que éstos quedan del

domicilio familiar; optarían siempre por el colegio que les queda más cerca, no importando si es o no el más conveniente para ayudarles a progresar. Parece querer decirse, mediante implícitos, que tales familias no están adaptadas para competir en esta sociedad de mercado. Argumentos como éstos nos muestran el desconocimiento, por no decir una cierta mirada negativa, acerca de la capacidad de esfuerzo y de la preocupación de estos grupos humanos por el bienestar de sus hijas e hijos, colectivos que, es preciso destacar, cuentan con una larga historia de sufrimiento, de tener que soportar injusticia tras injusticia; se olvidan o se ignoran las luchas que estos grupos vienen manteniendo para tratar de salir adelante y, lo que es muy importante reconocer, los éxitos de sus conquistas. No ver cómo los grupos humanos se organizan para hacer frente a las situaciones de injusticia que soportan conlleva, además de un desconocimiento de la historia, quedarse sin claves importantes para entender cómo se produce el progreso humano.

Los colectivos sociales más desfavorecidos luchan por cambiar su situación, pero también tienen una memoria colectiva que les permite imaginar lo que es posible y lo que no, lo que es factible realizar y lo que es a todas luces imposible.

Es dentro de este imaginario de clase donde estas personas aprendieron a dudar de las instituciones escolares, a no creerse sus promesas y de ahí algunas de las reacciones de estas familias más pobres y que están sometidas a numerosas formas de exclusión social. En las investigaciones a las que tuvimos acceso, un dato que aflora con demasiada frecuencia es el de que mayoritariamente los grupos sociales más desfavorecidos y marginados, en función de su propia experiencia e historia, confían poco en el grado de democratización de las instituciones públicas y privadas. Están convencidos de que, aun pudiendo elegir centros escolares, todos aquellos que tienen más prestigio y a los que acude un alumnado que pertenece a grupos sociales elitistas tratarán de evitarlos por todos los medios.

Hugh LAUDER, David HUGHES y otros colaboradores (1999) realizaron una interesante investigación en la que explican qué está aconteciendo en Nueva Zelanda con las escuelas públicas una vez que las políticas educativas se inclinaron por la libertad de mercado. Así, ponen de manifiesto que, aunque se les otorgue libertad a las familias para escoger centros escolares, no todas ellas

están en las mismas condiciones para realmente poder elegir.

Sólo las familias que tienen un estatus social más elevado, que disponen de más capital económico y cultural, son las que en la práctica eligen el centro al que enviar a sus hijas e hijos.

En la investigación que sobre esta temática llevó a cabo este equipo de estudiosos, se plantearon a las familias dos preguntas:

—n¿Qué colegio elegiría, si no tomamos en consideración cosas como el dinero y la distancia que es preciso recorrer para acudir a él?

—n¿Qué colegio elegiría de entre los que considera que son asequibles para usted?

Los resultados nos muestran que, al primer interrogante, las familias pertenecientes a los grupos de estatus socioeconómico más bajo responden eligiendo los mismos colegios que habían escogido las familias más acomodadas. Los padres y las madres, con independencia de su estatus social y económico, parece que reconocen con bastante nitidez lo que son los "buenos" colegios. Las diferencias, sin embargo, surgen en las respuestas a la segunda pregunta. Las familias de los grupos sociales con menos poder económico, las de las clases más bajas, acostumbran a optar por los centros escolares que consideran accesibles para ellas, pues saben que no pueden pagar los desplazamientos, ni incluso organizar el transporte de sus hijos e hijas a los colegios más distantes.

En general, las familias, dependiendo de sus capacidades económicas y del nivel cultural alcanzado, aplican diferentes razonamientos a la hora de elegir los centros escolares. Pero, con demasiada frecuencia, las de los grupos con menos recursos acostumbran a optar limitando, ya de salida, las expectativas de sus hijos e hijas; tienen bastante claro que la movilidad social no es algo que esté a su alcance.

En nuestro contexto, entre los factores que las familias toman en consideración para su elección de los colegios de sus hijos e hijas, cabe señalar los siguientes, sin que esta enumeración presuponga una jerarquización de las preferencias:

**a)NLa jornada escolar**. En estos momentos en algunas comunidades autónomas de España (Canarias, Galicia, ...) existe una importante proporción de centros de enseñanza que tienen jornada única. No obstante, esta jornada

continuada es mucho más visible en los colegios públicos que en los privados. Cuando los centros privados optan por la jornada única, normalmente lo hacen para poder completar su oferta formativa y para obtener mayores beneficios económicos, especialmente la enseñanza concertada, la que recibe financiación pública.

Estos centros acostumbran a adoptar la jornada única con el consentimiento de las familias dado que, con esa organización temporal, pueden ofertar a su alumnado un mayor número de actividades extraescolares; actividades que además acostumbran a ser demandadas tanto por las familias como por el alumnado, pues se trata de contenidos culturales más de moda y, con mucha frecuencia, con fuerte demanda en el mercado, como son, por ejemplo, idiomas, informática, música, ballet, deportes, mayor profundización en determinadas áreas curriculares, ... Actividades que, al etiquetarse de extraescolares, pueden ser impartidas por un personal más especializado. Un centro privado, al transferir los gastos a las familias, puede contratar, por ejemplo, para la enseñanza de idiomas a profesorado nativo, para las enseñanzas de música a profesionales de los instrumentos que deseen ofertar, a bailarines y bailarinas profesionales, especialistas en informática para los talleres de nuevas tecnologías, para las optativas de deporte a deportistas profesionales o con mucha experiencia, etc.

Los centros privados que se acogen a esta jornada obtienen así mayores recursos económicos, dado que estas actividades extraescolares van a ser pagadas por las familias a mayor coste del que en realidad tienen.

La desventaja de la jornada única en los centros públicos es que las tardes quedan demasiado libres a juicio de las familias, pues el profesorado, a partir de las dos de la tarde, finaliza su jornada laboral con el alumnado. Las familias, en consecuencia, tienen que encargarse de organizar el horario de tarde de sus hijos e hijas, algo para lo que no todas disponen de recursos económicos, ni preparación cultural para esta clase de toma de decisiones. No todas las familias tienen criterios suficientemente informados para decidir qué actividades o cursos es interesante que cursen sus hijos e hijas. En la enseñanza privada, las familias tienen resuelto este problema de la organización de la tarde, pues su oferta acostumbra a ser amplia, entre otras cosas porque es una de las formas a través

de las que los centros logran hacerse publicidad para atraer nuevo alumnado y, asimismo, es una estrategia para recaudar importantes cantidades de dinero.

Las actividades extraacadémicas, en el grado en que dependen de fuentes de financiación externas a la propia institución son las que más están poniendo de manifiesto una nueva modalidad de *desigualdad de oportunidades*. Los centros escolares, ubicados en núcleos de población ricos y cuyas familias poseen un importante capital económico y cultural, pueden ofrecer más y mejores propuestas formativas al alumnado. Por el contrario, las instituciones escolares de los barrios o núcleos rurales más desfavorecidos son las que tienen mayores probabilidades de desatender este tipo de formación extraacadémica.

Sin embargo, también hay que poner de manifiesto que algunos centros públicos están preocupándose por ofrecer un buen número de actividades extraescolares gratuitas o con un coste muy reducido, ya que generalmente logran convencer a los ayuntamientos de la necesidad de correr con estos gastos para así facilitar actividades extraescolares de calidad a las familias más desfavorecidas.

**b)NLa optatividad curricular** que se propone en los centros. La oferta de materias optativas es algo también en lo que, normalmente, los centros de ense-

ñanza públicos están en peor situación, de manera especial en educación secundaria. Algo que es consecuencia de la tradicional falta de recursos económicos y humanos que vienen poniendo de relieve la mayoría de los colegios públicos.

Por el contrario, en los centros privados, en la medida en que las familias contribuyen económicamente, en todo o en parte, a sufragar la enseñanza que en ellos se imparte, disponen de mayor libertad para decidir el tipo de materias optativas que se deben ofrecer a las alumnas y alumnos. Estas familias, acostumbran a aceptar de buen grado estos suplementos económicos, pues en general disponen de una adecuada información y están lo suficientemente al día como para saber la importancia de que sus hijos e hijas estudien determinados bloques de contenidos que en el currículum más obligatorio apenas tienen cabida, o para cuyo desarrollo se dispone de pocas horas. Los colegios privados saben predis-poner de manera favorable a las familias para que colaboren económicamente en la oferta de materias optativas que aparecen muy ligadas a

las necesidades que el mercado suele demandar. Incluso, a alumnas y alumnos no se les escapa que algunos de esos cursos opcionales les van a suponer una serie de ventajas cuando necesiten incorporarse a otros niveles educativos o al mundo laboral.

La oferta de optativas de interés, o que la sociedad demanda, junto con una mayor disponibilidad de recursos educativos (laboratorios, ordenadores personales, bibliotecas, ...) es una de las estrategias de las que se valen los colegios privados para atraer más estudiantes, que pertenezcan a familias con mayores recursos económicos y de más alto nivel cultural.

Hay que reconocer, asimismo, que no en todos los centros escolares para las materias que se ofertan como optativas se tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado, sino que, en bastantes ocasiones, se toman en consideración los intereses, preocupaciones y condiciones laborales sólo del profesorado.

**c)NEl tipo de contrato del profesorado**. No podemos pasar por alto el desprestigio que, en las sociedades actuales, tiene la figura de *profesor-funcionario*. El funcionariado es visto por muchos ciudadanos y ciudadanas como una rémora que lastra el funcionamiento de los centros públicos; se olvida tomar en consideración el verdadero significado y sentido de esta figura, o sea la de unos "servidores públicos que no tienen 'clientes' ni trabajan compitiendo para el mejor postor... El servidor público se rige por la objetividad de la ley, y el servidor público es responsable de sus actos" (Luis GÓMEZ LLORENTE, 1998, pág. 74). Quizá sea este último aspecto el que contribuyó a su desprestigio, pues no cabe duda de que no todos los profesores y profesoras asumieron este compromiso; algunos consideraron que no tenían que rendir cuentas ante nadie y que ser funcionario equivalía a hacer lo que a uno le plazca. Nada más lejos del sentido de esta figura creada para asegurar la libertad de pensamiento y el no sometimiento a los intereses de quien le puede pagar mejores salarios; para garantizar una formación científica, humanística, artística, laica y democrática a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, sin que importe su origen social, ni su raza, ni su nacionalidad, ni su sexo.

Un profesor o profesora contratado no tiene de ninguna manera asegurada la libertad suficiente para ejercer su trabajo, con lo cual es fácil que deba verse

obligado a acomodarse a los intereses e ideologías, e incluso manías, de quien le paga sus servicios.

**d)NLas políticas de comprensividad**. Los centros de enseñanza más elitistas, así como las familias pertenecientes a los grupos sociales más acomodados e incluso, todo hay que decirlo, un cierto sector del profesorado, menos concienciado políticamente y con muy escasa formación psicopedagógica, consideran la educación comprensiva en la educación secundaria obligatoria como "freno" al rendimiento escolar que les gustaría exigir a su alumnado. Es preciso ser consciente de cómo se están atacando los ideales de la comprensividad, propagando una falsa idea de que este tipo de filosofía educativa implica optar por rebajar los niveles escolares, por un uniformismo pedagógico y, lo que es aún menos de recibo, por impedir a los estudiantes más capaces seguir avanzado y profundizando en sus estudios. La verdadera razón de ser de un sistema educativo comprensivo radica en una apuesta por el principio de igualdad de oportunidades, o sea, el compromiso con "el mantenimiento de todos los estudiantes juntos, sin segregar-los por especialidades ni por niveles de capacidad, a los que se les imparte un currículum común, sea cual sea su condición social, de género, capacitación, cre-do religioso, etc." (José GIMENO SACRISTÁN, 2000, pág. 95). Este currículum común no abarca la totalidad del proyecto educativo de los centros, sino sólo una parte, siendo imprescindible la oferta de materias y/o contenidos optativos que van a facilitar que se vean respetadas la singularidad de los intereses y capacidades de cada estudiante.

Atacar la comprensividad es reconocer el fracaso de unas políticas educativas progresistas preocupadas por crear un sistema escolar que contribuyera a reducir los fuertes desniveles culturales entre los diferentes grupos sociales. El fuerte auge de los movimientos neoconservadores y neoliberales está tratando de convencernos de que las opciones comprensivas obligan a uniformizar a la población "por abajo"; sus aspiraciones son las de seguir aceptando como "normal" que unos grupos tengan todas las posibilidades de acceder al sistema educativo y beneficiarse de él, mientras que para otros su paso por las aulas sea un castigo o tarea sin sentido.

Las políticas que proponen la comprensividad, lo que hacen es reconocer la diversidad del alumnado y, por tanto, procurar estrategias de enseñanza y

aprendizaje adecuadas a los distintos aprendizajes previos, niveles de desarrollo, intereses, expectativas y prejuicios; tomar en consideración las condiciones socioculturales de los entornos en los que vive su alumnado y atender a las idiosincrasias personales, sin que ello conlleve nunca una apuesta por políticas de uniformismo.

La optatividad que ofrecen los centros debe permitir que el alumnado pueda elegir aquellas materias que se adecuen mejor a sus intereses y capacidades, permitirles profundizar en ámbitos por los que tienen mayor preocupación, pero nunca deben convertirse en una vía para cerrar posibilidades en las elecciones que deseen llevar a cabo al final de la escolaridad obligatoria, ni mucho menos, para clasificar y segregar al alumnado.

**e)NLa dirección de los centros escolares**. Las familias más politizadas de derechas quieren una dirección "que les haga caso", no un defensor del profesorado; buscan una dirección con mayores poderes y autoridad y, lo que es más importante, controlada por esas familias.

En este sentido, llama poderosamente la atención cómo un organismo tan poco defensor de lo público como el Banco Mundial advierte también de los riesgos de una exagerada participación de las familias; algo que se ve favorecido en los centros escolares privados debido a que son quienes proporcionan los fondos económicos indispensables para su subsistencia. Así, según esta institución, curiosamente nada progresista, "el aumento de la participación de la familia trae consigo varios riesgos. Puede hacer más difícil la aplicación de políticas de educación a nivel de todo el sistema. Puede hacer también que sea más difícil el cumplimiento de objetivos nacionales más generales. La segregación social también puede aumentar si el sistema de educación se polariza entre las escuelas prestigiosas para los hijos académicamente competentes de padres instruidos y las escuelas con resultados de exámenes o de otras medidas del rendimiento inferiores para los hijos de los pobres y los que carecen de instrucción" (Banco Mundial, 1996, pág. 139).

A nadie se le escapa que es en los centros privados donde las presiones de las familias se dejan notar más. Recordemos si no, el caso del colegio de los Salesianos en Barakaldo, Bilbao, acontecido en el curso académico 1999-2000, cuya Asociación de Padres de Alumnos boicoteaba la matriculación de tres niños

de etnia gitana, pese a ser un centro concertado y religioso. Boicot que se rompió por la presión de algunos estudiantes del último año de Educación Secundaria de ese mismo centro, que accedieron a las aulas teniendo que soportar silbidos e insultos de “esquiroles” lanzados por las familias que trataban de impedir la apertura del colegio. Fue un conflicto en el que se vio obligada a intervenir, asimismo, la Consejería de Educación del Gobierno Vasco, dado que se trataba de un centro subvencionado con dinero público. En las noticias de la prensa pudimos constatar, también, que el profesorado llegó a hacer frente a las presiones de las familias.

Así, en el periódico *El Mundo* de 12 de mayo de 2000, podemos leer el párrafo siguiente: “Los 20 profesores de Salesianos se acercaron también ayer a la entrada del centro con la intención de reiniciar las clases. Sin embargo, un nutrido grupo de padres se interpuso en su camino. En esta ocasión, los profesores no retro-cedieron y varios agentes de la Ertzaintza desplazados hasta el lugar hicieron posible que los docentes entrasen finalmente al colegio tras varios forcejeos”.

Coincidiendo con los momentos en los que tenía lugar este grave conflicto racista, la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, del Gobierno del Partido Popular, Pilar del CASTILLO, en una de sus primeras entrevistas a la prensa, ante una pregunta que hacía referencia a este problema hacía las siguientes declara-ciones: “Creo que la escolarización de minorías ha funcionado bien; otra cosa es que haya problemas concretos. Mi impresión es que, a veces, la presencia de minorías es muy fuerte y eso puede causar dificultades adicionales. Lo que trata de hacer un padre es llevar a su hijo a un centro donde no haya esa presencia tan fuerte. No se puede andar con demagogias: hay que escolarizar a las minorías con sentido común, pensando cómo se va a hacer, brindando el mayor apoyo posible a estos niños y, a su vez, *procurando que no haya ningún potencial perjuicio para el niño español* ” (la cursiva es mía; Rafael SIERRA y Pedro SIMÓN, 2000, pág. 62). La ministra española deja patente así su concepción del pueblo gitano como no español y que los niños y niñas de esta etnia pueden causar perjuicios a los demás compañeros y compañeras. Una vez más quienes son agredidos acaban siendo visto como agresores.

**f)NEl ideario del centro**. Otra de las razones por las que algunas familias

toman su decisión de elegir entre la enseñanza pública y la privada es la apuesta de los centros por la laicidad o por la confesionalidad en sus idearios docentes.

Los centros públicos, obviamente, están obligados a apostar por la laicidad. Los centros privados, aunque también algunos de ellos mantienen este compromiso, normalmente, en la medida en que muchos de ellos tienen como promotores a órdenes religiosas, ofertan una propuesta educativa en coherencia con sus valores confesionales. Tengamos presente que las escuelas cristianas representan los esfuerzos de movilización de estas confesiones religiosas para establecer un mayor grado de control sobre los procesos de socialización de la juventud y, por consiguiente, sobre el futuro de la sociedad (Susan D. ROSE, 1988, pág. 199).

En momentos históricos en los que se percibe una cierta crisis en los valores que hasta el presente eran aceptados sin apenas ponerse en cuestión, muchas familias sienten un notable desasosiego acerca de la educación en valores de sus hijos e hijas; quieren protegerlos de lo que muchas personas etiquetan como la corrupción y degradación de la vida moderna y que, desde posiciones conservadoras religiosas, se interpreta como el avance de las concepciones ateas de la vida. Los centros privados con ideario religioso aparecen así como el espacio de la seguridad, de salvaguarda de aquellos valores que ahora se añoran; se perciben como las instituciones mejor preparadas para proteger a los chicos y chicas de los ambientes de la droga, alcohol, sexo, e incluso de las ideas peligrosas.

Acostumbra a verse a estos centros con un profesorado que pone más énfasis en cuestiones de obediencia a la autoridad, algo que muchos padres y madres agra-decen, máxime cuando ven a su alrededor que existen niños y niñas cuyas familias tienen problemas para mantener unos ciertos niveles de disciplina. Ante una crisis de autoridad, algunas familias tratan de buscar la solución en centros escolares con mayores exigencias disciplinares y de orden.

No obstante, también existen familias que, aun siendo creyentes y criticando algunas de las confesiones religiosas por sus excesos de autoritarismo, e incluso otras que no se consideran creyentes, sin embargo están convencidas de que en los centros privados confesionales está una de las principales claves de un futuro mejor para sus hijas e hijos. Piensan que allí pueden obtener mejor preparación

y, lo que es más importante, establecer contactos decisivos para su futuro, ya que en esos centros se encuentran los herederos y herederas de las grandes familias, de las que tienen un importante grado de control del mercado laboral. Muchas familias intuyen que el mundo del trabajo en el futuro será de muy difícil acceso y confían en que sean los colegios privados religiosos los que abran más posibilidades.

Como dejan caer en muchas de sus conversaciones más espontáneas los integrantes de las familias que optan por centros de enseñanza privados, la llave pa-ra un futuro mejor consiste en una buena elección de las amistades, además de una correcta preparación científico-técnica. En un ambiente social donde todavía mucha gente confía únicamente en recomendaciones para acceder a un puesto de trabajo o para conseguir una buena entrada en cualquier espectáculo deportivo o artístico, la importancia de las amistades es uno de los argumentos con mayor peso a la hora de la defensa de la libre elección de centros.

De todos modos, es preciso no demonizar a todas las familias que son contrarias al modelo de escuela pública, pues puede que efectivamente unas se posicionen en contra por motivos claramente ideológicos y/o religiosos, mientras que otras lo hagan como mecanismo de defensa frente a determinados modos anómalos de funcionar de muchos colegios públicos, a su falta de transparencia en la gestión, a ciertos excesos de autoritarismo por parte del profesorado, etc.

Admitir algunos errores en el modelo de funcionamiento de la red de centros públicos no equivale a desecharla por completo y máxime cuando éstos suelen ser debidos a los excesos de un buen número de profesores y profesoras (Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999-b) o, simplemente, quebrantamientos en el cumplimiento de la legislación y de las normas de la Administración en lo que atañe a las obligaciones en el trabajo, día a día, en los centros.

En líneas generales, en los estudios que se vienen realizando a propósito de las posibilidades de efectuar elecciones de centros se está mostrando una notable coincidencia en que sólo las clases medias más acomodadas y las clases altas tienen información y medios suficientes para sacarle provecho; sin embargo, las elecciones que realizan los grupos sociales con menos recursos y menos capital cultural muy difícilmente les llevan a salir fuera de los núcleos de población en los que habitan. En consecuencia, como subraya el equipo de investigación

dirigido por Hugh LAUDER y David HUGHES (1999, pág. 131) "el efecto de este movimiento ha sido el de exacerbar la polarización en los resultados escolares que ya existían sobre la base de la segregación residencial".

Con los datos disponibles hasta el momento, las políticas de elección de centros, en los países que las tienen en funcionamiento, contribuyen no a conformar sociedades más igualitarias y al mismo tiempo más respetuosas con la diversidad, sino por el contrario, acentúan las actuales jerarquías sociales; colaboran en un tipo de estratificación social, donde las distancias entre los extremos se alejan como nunca había sucedido en cualquier otro momento histórico.

Las políticas de libertad de elección llevan a redirigir los asuntos públicos para convertirlos en decisiones privadas. Pero no debemos olvidar que la educación es un bien público, no un negocio privado en el que lo prioritario es la búsqueda de beneficios individuales. Algo que con claridad defienden las opciones conservadoras que vienen señalando a la educación y el conocimiento para lograr la movilidad social, pero obviando su importancia en cuanto a la transformación general de la sociedad, en la medida en que todas las personas, mediante su paso por las instituciones escolares, aprendan a verse interdependientes y a contemplar el conocimiento como un medio para ayudarse mutuamente.

***"La escuela en casa"*** **(Home School)** Entre las repercusiones de los discursos contra la escuela pública y, en especial, contra el profesorado de la red pública (los que subrayan su deficitaria formación y su dedicación un tanto burocrática al alumnado, fruto del carácter funcionarial de su contrato laboral), cabe señalar el fenómeno de la "escuela en casa".

El movimiento de la "escuela en casa" o, como algunos denominan, de "objeción escolar" pretende llevar adelante la educación de niños y niñas en sus propios domicilios. Desde mi perspectiva, ésta es una de las exageraciones a las que está dando lugar la actual resituación política de la familia; esta institución llega a usurpar por completo el papel de las instituciones escolares para pasar a desempeñar también las funciones asignadas a las escuelas. Éste es el caso de las

"Home Schools" o "escuelas en casa", un movimiento que nace en Estados Unidos, pero que ya cuenta con organizaciones similares en Australia, Canadá, Reino Unido, Japón, Corea, Nueva Zelanda, y, con incipientes estructuras

también, en España.

Los promotores defienden las “escuelas en casa” diciendo que ésta fue siempre la forma natural de aprender. En épocas anteriores a la existencia de la institución escolar, niños y niñas aprendían en el seno familiar a conocer el mundo y todo lo que necesitaban para participar en él. Aunque, en general, reconocen que el movimiento “Homeschooling”, tal y como lo conocemos en la actualidad, surge a partir de las críticas que realizan sobre el sistema educativo personalidades como Ivan ILLICH, Charles E. SILBERMAN (1970), pero especialmente John HOLT.

John HOLT, profesor de la universidad de Harvard, fue, especialmente en los últimos años de su vida, hasta su muerte ocurrida en 1985, uno de los grandes promotores de la práctica de la desescolarización en todo el mundo. Su activismo fue especialmente intenso a través de la revista *Growing Without Schooling* (“Desarrollo sin escuela”) que él contribuyó a fundar en Boston, Estados Unidos, en Agosto de 1977; probablemente, la primera revista de este movimiento desescolarizador y que aún continúa editándose.

Durante la década de los sesenta, John HOLT ya escribió a favor de las

“Escuelas Libres” ( *Free Schools*), en las que niñas y niños tendrían total libertad para aprender lo que quisieran y cuando desearan, sin coacción de ningún tipo.

Él mismo trabajó en una de ellas, la Escuela Libre de Beacon Hill, en Boston, a la que en su primer año ya acudieron más de trescientos estudiantes; escuela en la que se proponía que “los niños tengan libertad para aprender con los adultos y entre éstos” (John HOLT, 1976, pág. 56). En estos centros de enseñanza se sustituyó al profesorado por “facilitadores”, que tenían como misión proporcionar recursos educativos para que el alumnado los explorara y aprendiera, si le resul-taban de interés. Las niñas y niños no tendrían obligación de aprender si carecían de motivación y deseos de hacerlo. John HOLT asume una concepción de la infancia en la que ésta nace con una predisposición natural para aprender todo lo que necesita, por lo que no es preciso forzarla ni obligarle a aprender. Un planteamiento muy semejante es el que en el Reino Unido estaba propugnado A. S. NEILL (1983) y su escuela de Summerhill, sólo que éste estaba muy marcado por una orientación psicoanalítica.

Esta modalidad de escuelas libres, fue contemplada por John HOLT como alternativa a las escuelas públicas y privadas de carácter obligatorio; en esa época, sus esfuerzos se dirigían a tratar de transformar radicalmente la concepción de la educación que caracterizaba a las instituciones escolares existentes en aquel momento; pero no buscaba su completa desaparición, sólo convertirlas en espacios más interesantes, agradables, respetuosos de la individualidad infantil y más libres. Unos años más tarde, en vista de que sus intentos no fructifica-ban, de que las diversas reformas educativas que se elaboraban desde la Administración educativa no se orientaban hacia su modelo educativo, optó por apoyar el movimiento de la “Escuela en casa”; opción que valorará como la más apropiada para la defensa de los derechos de la infancia (John HOLT, 1983).

El pesimismo de John HOLT acerca de la educación institucionalizada es tal que, incluso, asume que entre las finalidades de ésta, una es la de convencer a todos aquellos que fracasan de que la culpa es exclusivamente suya; de ahí que a las familias socialmente más desfavorecidas no dude en avisarles de que: “los padres de niños pobres que ponen todas sus esperanzas en una buena escuela para sus hijos tienen tanta posibilidad de conseguir lo que quieren como si apostaran su dinero a las carreras de caballos”, por lo cual les sugiere que, “sería mucho más inteligente que dedicaran su tiempo, energía y fuerza política a quitar el obstáculo de la escuela del camino de sus hijos, en vez de procurar transformarlo en algo que nunca pretendió ser ni podrá llegar a ser aun con las mejores intenciones del mundo” (John HOLT, 1976, págs. 143-144).

Esta opción, aunque conservadora, no le impidió llegar a pensar que podía conectar con las ideas del anarquismo, tal y como nos dice en su obra *Libertad y algo más* (1976, pág. 104): “algunos de mis amigos izquierdistas me han indicado que el movimiento en contra de las escuelas podría contar con gran apoyo de esa tendencia”. Pero las diferencias con el anarquismo eran demasiado grandes.

El movimiento anarquista se quejaba del uso que hacía el Estado para inculcar la ideología dominante en las mentes de la infancia, en cuanto los centros de ense-

ñanza eran vistos como una institución coercitiva. El anarquismo venía denunciando la utilización que hacía el Estado de las aulas para perpetuar la actual estructura de clases sociales e impedir la consecución de una sociedad

anarquista. Sus aspiraciones eran la conquista de un modelo de sociedad en donde la libertad pudiera ser ejercida sin cortapisas. La educación libertaria que defienden se basa en la libertad, creando entornos donde se aprenda a convivir y a ejercer el derecho a la misma. Lógicamente, esta libertad es distinta de la que se demanda desde posiciones neoliberales, dado que el anarquismo no acepta la sociedad de mercado, sus modalidades de reparto del trabajo y de la plusvalía, ni la propiedad de los medios de producción, que pasarían a depender de la colectividad.

Un par de portales de Internet, que dejan constancia explícita de la dependencia de este movimiento antiescolar con los postulados educativos de John HOLT, son:

*"Growing Without Schooling. Holt Associates"* (http://www.HoltGWS.com) y *"Lytinga-le's Homeschooling and Education Websites & Resources: General Education & Homeschoolers' Pages"* (http://www.openmindopenheart.org/EdWeb/Ed.html).

La defensa de una sociedad desescolarizada fue una de las propuestas de mayor impacto en los debates acerca de la educación en la década de los setenta. Obras como *La sociedad desescolarizada* de Ivan ILLICH (1974), *La escuela ha muerto* de Everett REIMER (1974), o *La des-educación obligatoria* de Paul GOODMAN (1976), entre otras, venían a criticar duramente el fracaso de la educación institucionalizada a la hora de hacer personas más sabias, capaces y libres; de ahí que optaran por proponer la desaparición de los centros escolares y crear redes mucho más flexibles, que las personas utilizarían con total libertad y siempre que precisaran y desearan aprender alguna cosa. "Las escuelas —escribe John HOLT (1976, pág. 204)— no tienen poder de vida o muerte sobre los niños.

Pero sí que poseen el suficiente para causarles dolor mental y físico, para amenazarlos, atemorizarlos y humillarlos. Este poder ha sido tan fuerte como para corromper profundamente a muchas escuelas y a su gente, para transformar a muchos maestros en tiranuelos crueles aunque, cuando se iniciaron, no quisieran serlo, ni quizá lo deseen tampoco ahora". Obviamente, lo que todos estos autores omiten es la enorme cantidad de personas que, gracias a las instituciones escolares, a muchísimos maestros y maestras lograron comprender el sentido de sus vidas, pudieron adquirir un bagaje cultural importante que les

facilitó evitar ser manipulados y dominados, así como luchar para que los demás pudieran también tener el acceso a una cultura liberadora.

Otros insignes representantes de la teoría económica neoliberal como Milton y Rose FRIEDMAN (1980, págs. 226-227) también cuestionan la asistencia obligatoria a la escuela cuando afirman que "las leyes de asistencia obligatoria justifican el control público de las normas de las escuelas privadas. Pero no está nada claro que exista alguna justificación para las mismas leyes de asistencia obligatoria.

... las investigaciones efectuadas en el ínterin y relativas a la historia de la ense-

ñanza en los Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países nos han convencido de que la asistencia obligatoria a las escuelas no es necesaria para lograr ese nivel mínimo de alfabetización y conocimientos".

Como los defensores de la "escuela en casa" acostumbran a afirmar en sus publicaciones y, de manera especial, en las numerosas *webs* que tienen abiertas en Internet, la razón de ser de este movimiento es la de una reacción a los problemas de las actuales escuelas para lograr, en consecuencia, que los niños y niñas no identifiquen estudiar con aburrirse o con una tarea tediosa. Como expresa en su carta de presentación una de las redes que coordinan este movimiento en el Reino Unido, el *Home Education Advisory Service* (HEAS) (http://www.heas.org.uk), las

"escuelas en casa" son una "revolución silenciosa" llevada a cabo por las familias destinada a recuperar la responsabilidad sobre la educación de los hijos e hijas. En vez de enviarlos a los centros de enseñanza ahora permanecerán en sus domicilios, donde el padre y la madre ejercerán también como docentes.

Esta modalidad de educación está permitida legalmente, por ejemplo, en Escocia e Irlanda del Norte por sendas leyes de educación de 1980 y 1986, respectivamente. En estas legislaciones se afirma que las familias que decidan educar a sus descendientes lo harán de acuerdo a sus deseos, sin que tengan que adaptarse a las exigencias del Currículum Nacional.

En Europa, en casi todos los países de lo que se vino denominando la Europa Occidental, nos encontramos con casos de "escuela en casa"; así, a mediados de los noventa, Amanda J. PETRIE (1995, pág. 294), ya constataba la presencia de

este modelo en todos ellos, con la excepción de Dinamarca, donde las familias pueden fundar pequeñas escuelas contando con importantes ayudas económicas por parte del Gobierno.

En España, aunque todavía el movimiento antiescolar es muy reducido, este tipo de opción educativa no está pasando desapercibida. Una prueba de ello es que ya a principios de los noventa sus promotores llegaron a editar una revista titulada *Aprender sin escuela* y que se obtenía a través de un apartado de Correos localizado en Madrid (Apartado 28198, Madrid 28080), para tratar de dinamizar este tipo de opción. En esos momentos, los datos que circulaban, aunque sin mucha fiabilidad, apuntaban a que alrededor de cuarenta familias estaban llevándola a cabo en nuestro país (Amanda J. PETRIE, 1995, pág. 291).

Años más tarde otro boletín periódico, *Crecer sin escuela* (Apdo. de Correos 45, Alfaz del Pi. 03580), esta vez desde una localidad de Alicante, trató de movilizar y vertebrar a todas aquellas familias comprometidas con esta modalidad desescolarizadora.

Entre los escasos datos que pudimos localizar acerca del perfil de las familias que en España están implicadas en esta opción de "escuela en casa", en la revista electrónica Magisnet, promovida por *El Magisterio Español,* en un trabajo titulado "Quien vertebra el sistema" (http://www.magisnet.com/anuedu13.htm) podemos leer lo siguiente: "según los datos aportados en varios encuentros organizados durante 1999, el 33 por ciento de los padres que educan a sus hijos en casa son profesionales de la Educación. Sobre este asunto se pronunciaron los tribunales, en concreto, sobre el caso de un niño almeriense de ocho años.

El juez de instrucción resolvió que no había dejación o abandono de los padres. Tampoco pudo intervenir el juez de Menores, ya que una asistente social informó favorablemente sobre la familia del niño".

El famoso caso, al que se refiere, es el de un niño llamado Gabriel de 7 años, cuya familia había decidido no escolarizarlo, dadas las posibilidades que les ofrecía internet; de hecho este niño estaba matriculado en un colegio en Estados Unidos, que permitía la posibilidad de estudiar a distancia, a través de la red. Pero ya antes, en 1995, este mismo problema se había llegado a plantear aunque la Administración educativa optó por guardar un cierto silencio. Así, en un artículo en el periódico *El País*, (20-09-99), podemos leer el siguiente

testimonio: “Somos Marián, de 34 años; Josuá, de 41; Rocío, de 11; Shanti, de 9, y Alla, de 4. Nuestros dos hijos mayores estuvieron en la escuela hasta febrero de 1996 en Mona-chil (Granada), donde vivíamos antes. Allí no eran felices, había un ambiente agresivo y competitivo. Josuá y yo pensábamos en cambiar la escuela, más que en apartarnos de ella. Trabajamos mucho con la asociación de padres y acogi-mos con entusiasmo un proyecto de los servicios sociales para hacer una escuela de padres. Ninguna de estas cosas funcionó. En octubre del 95 conocimos un puesto informativo de Niños sin Escuela en la Feria Alternativa de Granada. ...

Nos mudamos a una finca que ya compartían otras dos familias. Hoy hemos tomado ya conciencia de que somos nosotros, y no otras personas, los que queremos vivir con ellos, atender sus necesidades de aprendizaje (y no las impuestas desde fuera) y, mutuamente, enseñarnos y aprender”.

En ese mismo trabajo publicado en *El País* y firmado por Ana TORREGROSA, podemos leer otro caso de una familia de Burgos que recurre a la publicación *Crecer sin Escuela* para explicar su situación legal: “En la ley están contemplados los casos de desidia y abandono familiar, pero no nuestro caso, en el que los niños están recibiendo una educación individualizada imposible de lograr en un aula tradicional. En 1992 recibimos la visita de dos inspectores del Ministerio de Educación.

Elaboraron un informe favorable a nosotros. Pero, en mayo de 1997, el Ministerio nos denunció por abandono familiar. A primeros de junio fuimos citados para declarar ante el juez de primera instancia de Briviesca (Burgos). Después de comunicar-le todo lo que pensábamos, nos dijo que no procedía denunciar por abandono familiar a unos padres como nosotros. Nos sugirió que mantuviésemos una última entrevista con el Ministerio y él dejaba claro en su declaración escrita que nos deja-ban seguir adelante con nuestro proyecto hasta que las niñas cumpliesen 16 años.

Consideraba importante que a esta edad se examinaran para obtener el graduado escolar, por si más adelante querían cursar algún estudio oficial”.

En esta opción formativa, la educación pasa de este modo a ser considerada como responsabilidad y elección exclusivamente individual, no colectiva. Si el Currículum Nacional o, en nuestro caso, el Diseño Currícular Base está

elaborado para dotar de unos mínimos culturales a las personas que comparten un determinado territorio, con el fin de facilitar su comunicación y un sentido de comunidad, en esta modalidad desescolarizadora es lógico pensar que estas funciones dejen de ser ejercidas por los sistemas educativos y que, por tanto, las fracturas sociales lleguen a agrandarse todavía más.

Un portal en internet como el *National Home Education Network* (http://www.

nhen.org), ofrece hasta 55 razones para apostar por esta estrategia para educar.

Entre ellas podemos destacar las siguientes:

•nLos niños y niñas pueden pasar más tiempo juntos en familia.

•nPermite que se pueda aprender al ritmo propio de cada uno.

•nFacilita pasar más tiempo al aire libre, lo que es muy saludable.

•nEl aprendizaje puede ser más eficaz puesto que es factible utilizar aquellos métodos que mejor se adecuan al particular estilo de aprendizaje de cada niño o niña.

•nLa presión del grupo de iguales no existe; no tendrán que estar pendientes de adaptarse a las modas del momento en sus ropas, en la música que consumen, en aprender el vocabulario de moda, tampoco estarán pendientes de agradar a las personas del sexo opuesto, ...

•nLas interacciones sociales serán elegidas por la familia y guiadas por un interés común.

•nEl trabajo de campo puede llevarse a cabo con mayor frecuencia.

•nLos horarios son mucho más flexibles.

•nLas niñas y niños, al no estar comparándose con sus propios compañeros en el rendimiento académico, no se volverán engreídos ni tampoco se sentirán inferiores ni acomplejados.

•nLas fiestas religiosas y los días importantes para la familia pueden planificarse y celebrarse más adecuadamente.

•nHay más tiempo para pasar con la gente que realmente se ama (amistades y familiares) y que proporciona cuidados y ayuda.

•nEn casa, la observación y la discusión sobre lo que se aprende son continuas, con lo cual no se necesitan métodos especiales de evaluación.

•nNiños y niñas son socializados de un modo más consistente en los valores que defiende la familia y pueden aprender a participar mejor en la vida cotidiana de la familia.

•nLos hijos e hijas aprenderán a dedicar sus energías y tiempo a las actividades que ellos mismos piensan que merecen la pena.

•nLas bajas expectativas del personal de la escuela no influirán ni limitarán las capacidades infantiles para aprender y superarse.

•nNiños y niñas estarán a salvo de pandillas de delincuentes, de los ambientes de drogas y armas de fuego.

•nLas familias decidirán lo que es importante que aprendan sus hijos e hijas y no la burocracia gubernamental.

•nLas familias no estarán obligadas a trabajar con el mismo horario de las escuelas tradicionales, sino que lo adaptarán en función de sus formas de vida y de sus necesidades de descanso.

Una de las formas que están siendo utilizadas por los defensores de la modalidad de "escuela en casa" es la comunicación a través de internet. Son numerosos los lugares y revistas electrónicas dedicados a apoyar y promover estas opciones de desescolarización.

Uno de los lugares en la red es el portal *Homeschool World* (http://www.

home-school.com). Aquí se ofrecen numerosos recursos a las familias comprometidas con esta opción: revistas para las familias, materiales curriculares para cada área de conocimiento, vídeos, *software* educativo, espacios para los debates, lugares para la resolución de dudas, contactos entre familias; incorporan, asimismo, una tienda de ropa infantil, otra destinada a la venta por internet de medicinas y suplementos vitamínicos, etc. Como todas las webs destinadas a las

"escuelas en casas", se proporcionan numerosas direcciones en internet que se piensa pueden ser útiles a los interesados en el tema.

En Estados Unidos, el *National Home Education Research Institute* (NHERI) (http://www.nheri.org) es una importante base de datos que ofrece estadísticas, investigaciones e informes técnicos sobre esta opción educadora. Este centro de información fue creado en 1985 y cada trimestre actualiza sus datos. Según las noticias que allí se proporcionan, unas 6.000 familias mantienen un contacto

regular con este portal. Entre los datos que hacen públicos, especifican que, a finales de 1996, aproximadamente 1.230.000 estudiantes norteamericanos están escolarizados en sus propios domicilios. Números que son algo más optimistas que los que ofrece Lawrence M. RUDNER quien, dos años más tarde, en 1998, estima que en los Estados Unidos estarían recibiendo su escolarización en casa entre 700.000 y 1.200.000 estudiantes, cifra que "ha estado creciendo constantemente en los últimos años" (Lawrence M. RUDNER, 1999, pág. 1).

En Australia, es importante reseñar la revista electrónica *HERLIN* (http://homeschool.3dproductions.com.au/legal/index.html) que, además de ofrecer servicios como los anteriores, también proporciona toda aquella información legislativa que les sirve de apoyo a las familias para promover esta modalidad desescolarizadora.

En Canadá, la *Canadian Home Based Learning Resource Page* (http://www.flora.org/homeschool-ca), fundada en marzo de 1996, viene a ser como un centro de recursos que está apoyado por la *Association of Canadian Home Based Education* (ACHBE). En este portal de internet las familias resuelven sus dificultades, toman contacto con otras, acceden a asesoramiento legal, pueden realizar cursos para actualizar su formación en temas de educación, etc.

En Japón, podemos destacar el portal *Homeschooling in Japan* (http://www2.gol.com/users/milkat/index,html), con una estructura semejante a los anteriores. La novedad aquí está en el importante número de direcciones de instituciones, museos, parques, centros culturales que se ofrecen con la finalidad de servir de recursos educativos. En este lugar se proporcionan, además, orientaciones para poderlos aprovechar educativamente.

La gran mayoría de estas opciones son de orientación política conservadora y de religión cristiana. Así lo deja claro la revista electrónica *The Teaching Home* (http://www.teachinghome.com), una de las que ya en su hoja de presentación declara su orientación religiosa, especificando que va dirigida a las familias que optaron por la "escuela en casa" para facilitarles "información, inspiración y apoyo sobre cómo enseñar y formar a sus hijos para mayor gloria de Dios". Otra web de orientación religiosa cristiana es la *Catholic Homeschool Network of America* (CHSNA) (http://www.chsna.org), creada en 1996, y que, según establecen en su carta de presentación, tratan de promover una educación en

casa acorde a las enseñanzas de la Iglesia. Una ideología semejante es la que reproducen, por ejemplo, en Estados Unidos las revistas *Home School Digest* (http://www.homes-chooldigest.com), la *Home School Headlines* (http://www.homeschoolheadli-nes.com), la *Homeschool Central* http://www.homeschoolcentral.com, la *Homeschool.com: Your Virtual Home School* (http://homeschool.com), o la *Home Education Magazine* (http://www.home-ed-magazine.com). Se trata de direcciones electrónicas en las que las familias incorporan cartas, opiniones, mantienen debates, entrevistas, analizan recursos educativos y ofrecen también artículos de otras revistas que abordan asuntos de interés para quienes apuestan por esta concepción educadora.

La familias judías, a su vez, mantienen otra importante revista electrónica en internet, el *Jewish Home Educator's Network* (J.H.E.N) (http://snj.com/jhen), en la que dan publicidad a los artículos, cartas y opiniones coherentes con sus concepciones religiosas y educativas.

Entre los programas con orientación religiosa, no son únicamente las religiones cristianas, que utilizan la Biblia como libro sagrado fundamental, las que secundan por estas modalidades caseras de escolarización, sino también otras con dogmas muy diferentes. Así, por ejemplo, existen redes de apoyo para las familias musulmanas, como el portal *Muslin Home School Nerwork and Resource* (MHSNR) (http://www.muslinhomeschool.com). Desde este lugar de internet se pretende, además de ofrecer recursos a aquellas familias musulmanas que tienen a sus hijos e hijas escolarizados en su propio hogar, crear una red de comunicación entre familias de esa religión. Obviamente, los recursos que se ofrecen en la red son únicamente los que resultan coherentes con sus concepciones del mundo y con sus valores religiosos.

Para la población inmigrante en Estados Unidos también hay espacios virtuales dedicados a convencerlos de este tipo de escolarización. Tal es el caso, por ejemplo, de *The UCLA Latino Home-School Research Project* (http://www.npi.

ucla.edu/homeproj), que, como su subtítulo indica, está destinado a "adaptar a las familias inmigrantes latinas a las escuelas y comunidades de Los Angeles, California". Estamos ante un proyecto que trata de convencer a las familias mexica-nas y de América Central de que sus modelos culturales, valores y

creencias pueden chocar con los “principales valores y creencias norteamericanas” y que por ello tendrían asegurado su fracaso en las escuelas de Estados Unidos.

El foco de atención de este proyecto es buscar el apoyo de las familias latinas para integrar a sus hijos e hijas. En esta propuesta se estimula a las familias a promover aprendizajes como la lectura y la escritura, pero donde se realiza mayor énfasis es en socializar a los hijos e hijas en valores y normas de comportamiento que les ayuden a una mejor integración en el país. Lo que no se pone nunca en cuestión son esos valores y normas que se proponen como típicos de la población estadounidense. Las finalidades de esta estrategia están dirigidas a incrementar las expectativas de las familias sobre sus hijos e hijas a través de la creación de hábitos de conducta “adecuados”. El hincapié se pone en lo que desde el programa se etiquetan como “buenos comportamientos”, los característicos de una persona “con buena educación”, pero sin abrir la más mínima discusión y crítica acerca de esas conductas etiquetadas de manera positiva.

Un portal en internet que se presenta con un compromiso con la diversidad étnica y cultural es: *The Cultural Home Educators Association* (CHEA) . (http://

happyhomeschoolers.com), pero con una contundente defensa del derecho de la familia a decidir cómo debe ser la educación de sus hijas e hijos.

En los últimos años surgió también la opción de “escuela en casa a tiempo parcial”, la *Part-Time Home Schooling* (http://ww2.whidbey.net/webplay/teach.htm).

Quienes respaldan esta opción tratan de convencer a las familias con argumentos como el siguiente: “En una escuela pública elemental, con un profesor por cada 25

estudiantes a los que dedica cinco horas diarias de trabajo, cada alumno o alumna sólo puede recibir doce minutos por día de atención más personalizada como término medio”; por tanto, la lógica que en estos tipos de webs se utiliza, les lleva a argumentar que cada familia puede enseñar a sus hijos e hijas prestándoles mucha mayor atención.

El principal temor de las familias sería el de si pueden llegar a disponer de recursos adecuados para afrontar un reto tan decisivo como es la educación de las nuevas generaciones, pero desde estos portales de internet se les anima

diciéndoles que ellos se los pueden ofrecer y que, desde la red, también es factible resolver cualquiera de las dudas y problemas con los que se puedan encontrar en el trabajo cotidiano.

Entre los recursos con los que cuenta esta modalidad desescolarizadora cabe señalar una asociación para proporcionar apoyo jurídico y político a quienes optan por ella, la HSLDA ( *Home School Legal Defense Association*). Este organismo informa que su finalidad es la de tratar de "defender y fomentar los derechos constitucionales de los padres para dirigir la educación de sus hijos e hijas y, por tanto, para proteger las libertades familiares". Esta entidad cuenta con dos grandes sedes, una en Estados Unidos (http://www.hslda.org) y otra en Canadá (http://www.hsldacanada.org). Es ésta una fuerte asociación que lucha para introducir modificaciones en las legislaciones vigentes, para incentivar este modelo educativo bajo el argumento de proteger y preservar los derechos de la familia.

Son cada día más los apoyos que desde numerosos frentes se lanzan para legitimar e incrementar el movimiento de la "escuela en casa". Así, entre la bibliografía que últimamente se promociona desde diferentes direcciones de internet dedicadas a este movimiento educativo, podemos citar el libro de Thomas LEWIS, Fari AMINI y Richard LANNON (2000), *A General Theory of Love*, donde se pretende ofrecer argumentos y apoyos científicos para tratar de convencer a las familias. Sus autores, psiquiatras de la Universidad de California, tratan de proporcionar explicaciones al mundo de las emociones y del amor desde la neurología. Se subraya el poder de los "instintos de maternidad", consustanciales con el amor materno, y de los peligros de las separaciones de los hijos e hijas del núcleo familiar. Cuando tradicionalmente se venía promoviendo como valor la independencia de las hijas e hijos, la escolarización temprana se utilizaba para facilitar ese camino hacia la autonomía; pero, en las sociedades actuales, según estos autores, las separaciones tempranas de los hijos e hijas de sus madres van a dar como resultado que acaben convertidos en personas infelices, porque los cerebros están programados para estar en contacto constante. Las madres, dicen Thomas LEWIS, Fari AMINI y Richard LANNON, debido a su naturaleza, son quienes mejor saben regular las necesidades infantiles.

Según estos investigadores, los avances en la investigación neurológica permiten asegurar que los niños y niñas requieren de un continuo contacto emocional con sus progenitores, para que sus cerebros logren un desarrollo normal.

Debe, por tanto, asegurarse la presencia de, al menos, un adulto que preste mucha atención y apoyo emocional en cada ambiente de aprendizaje. Pero, afirman, muchos estudiantes ya no reciben ese apoyo individualizado en las aulas, de manera especial en aquellas en las que el profesorado tiene a su cargo un número grande de estudiantes o en las que los ordenadores desempeñan un importante rol educador; en este tipo de aulas está decreciendo el tiempo destinado a la interacción y al contacto humano.

La tesis principal de estos tres psiquiatras es que el amor y la atención personalizada son las vitaminas para el cerebro y éstas no se ofrecen ya en las escuelas, puesto que en un buen número de ellas normalmente reina el caos, la violencia, las distracciones y, además, un ambiente cada día más impersonal.

Argumentos muy semejantes ya se habían lanzado en la década de los ochenta coincidiendo, entre otros acontecimientos, con el lanzamiento de la obra de John BOWLBY (1982 y 1986) y de su teoría de los vínculos afectivos. Esta teoría fue utilizada por los grupos más conservadores, en momentos de fuerte crecimiento del paro masculino, para tratar de retirar a las mujeres del mercado laboral y lograr que se dedicaran exclusivamente a cuidar a sus hijos e hijas; algo que se conseguiría en la medida en que pudieran ser culpabilizadas con que, si sus hijos e hijas no les tenían en todo momento a su disposición, les generarían traumas en el desarrollo de su personalidad, lo que, a su vez, daría como resultado que el día de mañana fueran adolescentes conflictivos, violentos, delincuentes y personas fracasadas social y esco-larmente. Con la manipulación que, desde los grupos sociales más machistas y conservadores, se hacía de las investigaciones de John BOWLBY se pretendía, asimismo, frenar el desarrollo de la educación infantil, no invertir más dinero en ese nivel educativo que las leyes no reconocen todavía como obligatorio.

Otro argumento que se acostumbra a proporcionar para lograr el convencimiento de las familias a esta opción escolar es el de que, a lo largo de la historia fue la familia la instancia educadora; ésta fue quien se preocupó del

apoyo emocional, de satisfacer las necesidades infantiles y de enseñar todo lo que se precisa para sobrevivir.

En la práctica, la opción "escuela en casa" es una educación a base de clases particulares, donde sólo existe un alumno y, en este caso, el padre y/o la madre hace tanto de padre y/o madre como de docente; asume los dos roles. Por el contrario, la educación en un centro escolar obliga a establecer un mayor número de relaciones; las aulas agrupan, normalmente, entre 20 y 25 estudiantes por aula; en éstas los chicos y chicas se caracterizan por poseer distintos ritmos de aprendizaje, diferente bagaje cultural, expectativas dispares, diferentes capacidades y modalidades de inteligencia, distinto sexo, etc., algo que convierte a ese grupo en una pequeña representación de lo que es el mundo externo al aula, en el que ellos viven.

Entre los resultados de la investigación llevada a cabo por Lawrence M. RUDNER (1999) en los Estados Unidos para averiguar quiénes se están acogiendo a esta opción escolar cabe señalar las siguientes conclusiones:

•nLa gran mayoría de los niños y niñas que participan en los programas de

"escuela en casa" son de raza blanca, pero no latina. Los niños y niñas de colectivos étnicos que menos apuestan por esta opción son los indios americanos (el 2,4%) y los asiáticos (el 1,2%).

•nEl 97,2% de los niños y niñas vive en el seno de una familia en la que el padre y la madre están casados. En contraste con esta situación, sólo el 72% de quienes acuden a las instituciones escolares viven en familias con una pareja casada al frente.

•nLa práctica totalidad de las familias son creyentes, fundamentalmente de religiones cristianas y, en el 93,1% de los casos, el padre y la madre comparten las mismas creencias religiosas.

•nEl nivel educativo de estas familias es mayor que el de la media de la población. Aproximadamente el 99% de los padres y madres tienen titulaciones de bachillerato superior; el 88% han continuado sus estudios con diplomaturas, licenciaturas o doctorados universitarios, frente al 50% de la media de todos los padres del país.

•nLos niveles de renta son mucho mayores en el colectivo de familias que optaron por la "escuela en casa", que los del resto de la población

estadounidense. La renta media anual de estas familias en 1997 fue de 52.000

dólares, aproximadamente, mientras que la media del resto de las familias con hijos en edad escolar fue de 36.000 dólares.

•nEl mayor porcentaje de las madres de la modalidad "escuela en casa", el 76,9%, no trabajan fuera de casa y no perciben un salario, y el 86,3% de las que trabajan lo hacen a tiempo parcial. Por el contrario, considerando la población total de Estados Unidos, según el censo de 1997, sólo el 30% de las mujeres casadas con hijos menores de 18 años no trabajaban por un salario. Los padres de los niños y niñas de las "escuelas en casa" tenían un trabajo remunerado en el 98% de los casos.

•nEn cuanto al rendimiento escolar medido con los habituales tests que se utilizan por las agencias de evaluación en los Estados Unidos, el que tenía el alumnado de las "escuelas en casa" era excepcionalmente alto; con unas medias que se situaban por encima de las de estudiantes de las escuelas públicas y privadas.

•nSe constataron diferencias significativas en los rendimientos de estos niños y niñas en función de la cantidad de dinero que sus familias invertían en materiales educativos, las rentas familiares, el nivel educativo del padre y de la madre y la cantidad de horas dedicadas a ver la televisión. Cuanto más dinero invertían las familias, cuanto mayor nivel cultural tenían el padre y la madre, cuanto mayor era la renta que ganaba la familia y cuantas menos horas dedicaban los niños y niñas a ver la televisión, mejores rendimientos escolares se obtenían en las pruebas de evaluación de contenidos escolares.

En la actualidad, quienes están decidiéndose por el modelo de "escuela en casa" son principalmente familias de muy alto estatus económico, cultural y social; familias que comparten valores muy tradicionales en las que la mujer prefiere no trabajar por un salario fuera de casa y, la inmensa mayoría, son creyentes.

Aunque en este modelo escolar los niños y niñas trabajan contenidos de las áreas curriculares que rigen en la escolarización en los colegios tanto públicos como privados, sin embargo no siguen las mismas secuencias ni ponen el énfasis en las mismas interpretaciones y valoraciones; inciden más en el pensamiento crítico, pero partiendo de una notable censura informativa para que no se lleguen

a poner en cuestión las ideologías que comparte la pareja. Las tareas académicas que les encomiendan estimulan a desarrollar modos de trabajo y aprendizaje exclusivamente individual y tratan de fomentar el ansia de aprender.

El foco de atención prioritario acostumbran a ser las concepciones y valores morales y religiosos (Lawrence M. RUDNER, 1999, pág. 19).

No obstante conviene tomar todos estos datos con cierta precaución, pues hay un aspecto que no debemos pasar por alto, el del tipo de familias que se deciden por el modelo de "escuela en casa". Es totalmente previsible que esos mismos altos resultados académicos, o incluso mayores, se dieran si esas niñas y niños estuvieran escolarizados en cualquier otro colegio, tanto público como estatal. Previsiblemente, tendríamos otros resultados muy distintos si quienes apostaran por este modelo fueran los grupos sociales más desfavorecidos; sería muy difícil que sus hijos e hijas llegaran a mejores resultados académicos que los de quienes acuden a las redes públicas o privadas de enseñanza.

Puesto que, normalmente, las familias se preocupan por la educación de sus hijas e hijos, es preciso reconocer que el hecho de que un buen porcentaje de ellos estén eligiendo opciones que no son la escuela pública debe servir también como acicate para revisar los modos de trabajo y gestión de muchas de estas instituciones. Para solucionar un problema lo primero que hay que hacer es ser plenamente conscientes de lo que está aconteciendo; obviamente, es imprescindible asumir que existen profesores y profesoras que hacen dejación de sus responsabilidades (Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999b), que incumplen la legislación y normas de la Administración en vigor en lo que atañe al trabajo día a día en los centros. Pero admitir algunos errores en el modelo de funcionamiento de las instituciones escolares no debe llevarnos a desecharlo por completo, sino a tratar de corregirlos.

Entre los motores importantes del movimiento de las "escuelas en casa" en los Estados Unidos de Norteamérica cabe destacar a aquellos colectivos sociales que interpretan las Sagradas Escrituras de un modo ultraconservador, situando a la familia como la principal e, incluso, única institución educadora, por mandato divino. Son grupos que se oponen a que en las instituciones escolares se impartan contenidos culturales que no sean coherentes con lecturas literales de la Biblia, con los valores de la tradicional América protestante, de ahí que no

admitan las concepciones evolucionistas de la vida, ni otros contenidos que cuestionen sus tradiciones y modos de vida conservadores, como, por ejemplo, los roles tradicionales de la mujer y de los hijos e hijas. Son los mismos sectores sociales que tampoco aceptan que el profesorado se preocupe por socializar al alumnado dotándolo de mayor sensibilidad para convivir en un mundo más diverso, ni que trabaje en las aulas con metodologías más cooperativas (Fritz DETWILER, 1999). Otros apoyos a esta modalidad de escolarización son los grupos anti-feministas, que tratan de resituar a la mujer como ser subordinado y dependiente del hombre; colectivos muy conservadores que están viendo cómo sus ideales de vida se vienen abajo; personas que no aceptan de buen grado el reconocimiento de los derechos de la mujer, los cambios en las estructuras de la pareja y de la familia, los ritmos de vida de sus hijos e hijas, las interrelaciones con personas de otras etnias y culturas, etc. Acostumbran a ser las mismas personas que se sienten atemorizadas por el crecimiento de la delincuencia, quienes tienen que soportar los ataques de "pánico moral" promovidos por la prensa más sensacionalista.

Los miembros de estos colectivos idealizan el pasado e imaginan que cualquier tiempo pasado fue mejor y que, por consiguiente, es preciso una educación que vuelva a disciplinar a las nuevas generaciones para obedecer acríticamente a las personas mayores. Estamos ante grupos nostálgicos que luchan para que se promuevan y enseñen concepciones del mundo, valores y modos de ser coherentes con un pasado idealizado y, por tanto, inexistente. Integran también este movimiento de apoyo a la "escuela en casa" quienes, desde posiciones neoliberales, están tratando de minar el Estado y sus instituciones, para que las normas que rigen en el mundo de la producción se conviertan en la únicas legítimas, afectando asimismo a toda forma de interrelación humana (Michael W. APPLE, 2000).

Es importante ser conscientes de esta diversidad de apoyos, para poder comprender bien las razones que están detrás de esta opción desescolarizadora, y ver en qué medida es posible volver a recuperar sus apoyos en favor de una escuela pública en la que se subsanen los errores que puedan existir en su actual funcionamiento. Obviamente, no son iguales las razones de quienes tienen detrás toda una concepción del mundo acorde con estas políticas de

fragmentación social y de traducir todo a mercado, que las de quienes se quejan de falta de atención por parte del profesorado o de autoritarismo, de exceso de burocratización, de que en muchos colegios se trabaja con contenidos poco relevantes y nada motivadores, etc.

Como pone de relieve John DEWEY (1995, pág. 30), "la mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y más amplio. Las materias de estudio comunes acostumbran a todos a una unidad de perspectiva en un horizonte más amplio que el visible a los miembros de cualquier grupo mientras está aislado". No podemos olvidar que, entre las funciones de la institución escolar, está la de ayudar a coordinar e integrar de manera reflexiva y crítica las influencias de los distintos ambientes en los que viven los chicos y chicas. Las culturas familiares, de la calle, de los medios de comunicación de masas, de las demás asociaciones de las que participan, junto con la cultura más académica pueden y deben someterse en la escuela a análisis y contraste para poder calibrar sus valores, sus potencialidades, su validez; es preciso que las culturas típicas de los diferentes mundos y ambientes en los que participan tengan posibilidades de ser sometidas a investigación en las aulas para favorecer el desarrollo de personalidades más reflexivas, democráticas y solidarias.

El profesorado, como empleado del Estado y con una formación pertinente para llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje y garantizar la libertad de pensamiento, es un servidor público. Concebir la educación como servicio público obliga al diseño de unas normas para asegurar que los centros escolares sean espacios donde, sobre la base de la libertad de pensamiento, se facilite a las nuevas generaciones la toma de contacto con el legado cultural de nuestros antepasados, se lleve a cabo el análisis de las realidades del presente y se promuevan aquellos ideales que las actuales generaciones desean, de cara a la construcción de un mundo futuro mejor. Obviamente, en este proceso ha habido excesos y errores, pero la solución no pasa por barrer del mapa la institución escolar pública, sino por reconducirla en la medida en que sigan siendo válidos los grandes ideales por los que se logra la conquista del acceso a la educación obligatoria para todas las personas. De lo contrario, nos encontraremos en una situación en la que muchos colectivos sociales van a llevar aún más todas las de

perder.

El discurso contra la escuela pública, muy bien orquestado desde posiciones conservadoras y neoliberales, tiene una acogida importante entre la población porque, efectivamente, saca a la luz muchos de los modos incorrectos de funcionamiento de esta institución; denuncia con notable contundencia cómo ciertos profesores y profesoras no cumplen con sus tareas, cómo la burocracia se apodera de los modos de funcionamiento de bastantes centros y los convierte en lugares en los que las familias, e incluso el propio alumnado, tienen muchas dificultades para participar. Pero tales denuncias pasan por alto o, simplemente, ocultan que también hay centros escolares públicos con muy buen funcionamiento, en los que se puede hablar de un modo pertinente de comunidad escolar, dado que existe una auténtica participación del profesorado, de las familias, del alumnado, de las asociaciones comunitarias del barrio o del pueblo, etc.; centros con los que la ciudadanía está satisfecha. Pero estos centros no son noticia. El control de la información que circula en los medios de comunicación de masas silencia estas realidades y acostumbra a optar por amplificar nada más que los errores, sólo el caso de aquel estudiante que agrede a una profesora, o el del grupo de estudiantes que tiene atemorizados a sus compañeros y compañeras. La estrategia de crear un cierto pánico moral es muy útil a sus creadores para, a partir de ahí, promover otras instituciones, otros modelos de sociedad más acordes con sus intereses particulares.

En el trasfondo de este movimiento antiescolar aparecen unas familias que quieren muchísimo a sus hijas e hijos y desean lo mejor para ellos, pero es claro que sus análisis sobre la realidad de las instituciones escolares son de un enorme pesimismo. Éstas aparecen ante sus ojos como lugares peligrosos, no sólo por los desfasados y/o distorsionados contenidos que imaginan que allí se trabajan o por la dejadez de un profesorado que desatiende a los niños y niñas a su cargo, sino también por la idea de que los centros escolares son lugares violentos, donde las drogas e, incluso, algunas armas circulan con demasiada facilidad.

Con tal telón de fondo ven en la “escuela en casa” una solución óptima.

Un panorama semejante, aunque en la mayoría de los casos sea bastante poco coherente con la auténtica realidad, sí debe llevar a quienes defienden el legado de la modernidad y, por tanto, la escuela pública, a revisar errores del pasado y

del presente y a procurar subsanarlos; nunca a abandonar la defensa de un proyecto social y político que es la única garantía de la libertad, en la medida en que aquí se facilita el acceso a la cultura a toda la población. Ventajas que serán mayores para los grupos sociales más desfavorecidos que, de lo contrario, corren el riesgo de alcanzar aún mayores cotas de exclusión social. El hecho de que surjan alternativas destinadas a sustituir a los centros de enseñanza debe obligar también a cuestionarnos de qué manera el Estado está al servicio de toda la población, sin discriminar a ningún colectivo social o, por el contrario, es una plataforma al servicio exclusivo de las clases sociales más poderosas y de unas clases medias que se sirven de él para promover sus intereses particulares, aun a costa de empeorar la situación de los colectivos sociales menos favorecidos. No olvidemos las contundentes críticas contra las instituciones escolares como lugares dedicados a reproducir y legitimar determinado capital cultural y a silenciar y distorsionar las realidades de numerosos colectivos sociales sin acceso a los resortes del poder (Christian BAUDELOT y Roger ESTABLET, 1976; Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON, 1977; Samuel BOWLES y Herbert GINTIS, 1981; Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998-a).

El movimiento de la "escuela en casa" contribuye, por consiguiente, a reforzar una más marcada estratificación social, económica, política y cultural, o sea, un mayor incremento de las desigualdades.

Una de las consecuencias ocultas, tanto de este movimiento antiescolar como de los que defienden y promueven la enseñanza privada, es que sirve para dar alas a todos aquellos grupos empresariales y clases sociales más favorecidas que piden menos impuestos y un mayor recorte en el gasto público. Pensemos en cómo desde la derecha política con cierta reiteración insisten en que en las declaraciones ante el Ministerio de Hacienda se permita descontar el dinero invertido en la educación de las hijas e hijos que acuden a los centros de enseñanza privada no concertados (Ramón TAMAMES, 2000).

El que cada familia decida cómo y dónde invertir lo que le corresponde pagar como impuestos es también la línea argumental de la política de bonos o cheques escolares. Como subraya uno de los economistas neoliberales españoles, Pedro SCHWARTZ (2000, pág. 53), "las familias y los estudiantes podrían recibir

directamente la subvención pública y utilizarla en el centro de su libre elección, por medio de lo que se ha llamado el ‘bono escolar’. Digo de paso que el bono escolar me parece mejor sistema que la desgravación de los gastos educativos en el IRPF”. Apostar por este tipo de opciones daría como resultado una mayor depauperación de la red educativa pública.

En resumen, podemos afirmar que las posturas conservadoras en educación asumen que sólo la familia sabe lo que conviene a los niños y niñas, es la única experta a la hora de tomar decisiones sobre su educación, de ahí que preconicen todo el poder para la institución familiar. Así Francisco LÓPEZ RUPÉREZ, uno de los principales ideólogos de la derecha política en España, que ocupa cargos de responsabilidad en el Ministerio de Educación del Gobierno de José María AZNAR, autor de uno de los libros con los que se elaboró el programa electoral del Gobierno Popular, *La libertad de elección en educación*, no dudará en afirmar que el alumnado deba ser educado “de acuerdo con los deseos de sus padres, sobre la base del buen conocimiento que éstos tienen de sus propios hijos y de sus necesidades específicas en lo que concierne al tamaño del centro, a su organización, a su enfoque pedagógico, a su currículo y a su profesorado” (Francisco LÓPEZ RUPÉREZ, 1995, pág. 103). Quizá esta confianza en las familias es lo que le lleve, como ideólogo de la política educativa del Partido Popular, a no incidir más en la formación del profesorado, pues si los padres y madres, sin necesidad de estudios universitarios de educación, ya lo saben casi todo, quiere eso decir que para educar no se necesitan especiales conocimientos.

***Selección del alumnado en los centros***

En este ambiente de competitividad en el que se mueven los centros de enseñanza, especialmente los de titularidad privada, la selección del alumnado se convierte en una estrategia importante de cara a su promoción y publicidad. El propio lenguaje utilizado en los colegios privados denuncia esta selectividad en la admisión de estudiantes; así ya es muy frecuente escuchar y leer palabras como excelencia y calidad. Pero tales palabras, en la mayoría de las ocasiones, aparecen elegidas y promovidas desde concepciones restrictivas y selectivas de lo que significa educar.

Si los colegios se ven obligados a competir por el alumnado, en especial en

momentos en los que la reducción de la natalidad está afectando a muchos de ellos y, lógicamente, rivalizan por gozar de mejor reputación que otros centros rivales, entra dentro de esa lógica el tratar de eliminar de su comunidad educativa a aquellas personas que puedan rebajar los resultados en las pruebas de evaluación externa destinadas a comprobar el dominio de los estándares establecidos o implícitos en tales tests. Seleccionar un alumnado que garantice unos buenos resultados al final del curso académico es imprescindible para los colegios privados dado que uno de los argumentos más socorridos para atraer nueva clientela son esos resultados que, además, no dudan en hacer públicos y com-pararlos (burdamente) con los de los centros públicos. Cuando se llega a estas situaciones, el colectivo estudiantil aparece convertido en un "instrumento" al servicio de los centros escolares, destinado a darles prestigio, en vez de ser al revés, el colegio preocupado por ayudar al alumnado, comprometido con el desarrollo de sus capacidades, conocimientos y valores.

Uno de los grandes obstáculos para la construcción del sentido comunitario en las personas radica en la estructuración de los espacios en los que viven.

Cada vez tiene menos importancia el habitar cerca del lugar de trabajo y se valoran más otras dimensiones a la hora de buscar una vivienda. En las últimas décadas vimos cómo surgían las ciudades dormitorio, las urbanizaciones en las afueras de las ciudades y, en estos momentos, cómo se erigen áreas residenciales claramente alejadas de los núcleos de población, sobre la base de construccio-nes unifamiliares. La movilidad y dispersión geográfica que caracteriza la vida de muchas personas en la actualidad permite que habiten en una casa en un determinado núcleo de población, trabajen en otro, disfruten de su tiempo libre y de ocio en otro y, si es preciso, lleven a sus hijos e hijas a un centro escolar ubicado en un lugar diferente a los anteriores. Esta dispersión espacial, junto con una cada vez más reducida participación de las personas en las actividades sociales del barrio o núcleo de población en el que habitan, dificultan la construcción de auténticas comunidades en las que cada uno se sienta como un vecino corresponsable del bienestar de los demás.

Sin embargo, estas posibilidades de movilidad están asociadas al poder económico de las familias; lógicamente cuanto menores sean sus salarios mucho más reducidas son sus posibilidades de desplazamiento. De ahí que cuando las

familias no tienen puestos de trabajo bien remunerados, tengan que decidirse por habitar en espacios cercanos a los lugares de trabajo, pero prestando también especial atención a que los colegios a los que desean enviar a sus hijos e hijas estén próximos.

En una sociedad fracturada, donde cada colectivo social piensa únicamente en sí mismo, los centros escolares incluso puede que sólo se dirijan en su publicidad a los barrios en los que habitan las familias con mayores disponibilidades económicas y mejores niveles culturales y que, simultáneamente, mediante un variado abanico de estrategias traten de persuadir a las familias socialmente desfavorecidas para que no se atrevan a solicitar la entrada de sus hijos e hijas en esos colegios. Mediante mensajes implícitos y explícitos se les hará ver que en esas instituciones escolares los niveles de exigencia son excesivos y, por desgracia, es probable que hasta se les llegue a hacer notar que su presencia no es aceptada de buen grado, que no son bienvenidos. En la medida en que los nuevos centros privados acostumbran a ubicarse en las afueras de las ciudades e, incluso, en zonas residenciales, tienen garantizado el acceso a sus instalaciones de los niños y niñas de los grupos sociales más favorecidos, pues estas familias, si no viven allí mismo, disponen de recursos suficientes para cubrir esos desplazamientos. Esta idiosincrasia de la ubicación incide sobre los centros públicos, pues también en este aspecto pueden acabar sometidos a unas reglas de juego que les perjudiquen todavía más. Es mucho más probable que a los niños y niñas de los grupos sociales más desfavorecidos e, incluso, al alumnado más conflictivo no le quede otro remedio que acudir a los centros públicos, dado que éstos acostumbran a estar ubicados a lo largo de toda la ciudad o de cualquier zona de población habitada y, por consiguiente, también en esos mismos barrios marginales; algo que no ocurre con los privados.

Dentro de la perversidad que estas políticas de mercado promocionan, podría darse el caso de que los centros que pretendan concentrar sus esfuerzos en las hijas e hijos de familias muy acomodadas, recurran a la oferta y diseño de proyectos curriculares que los conviertan en poco atractivos para las familias más desfavorecidas. Es probable que, por ejemplo, las ramas más técnicas, lo que conocemos como formación profesional, sólo se oferten en los centros ubicados en los barrios donde viven las familias con menos nivel cultural y económico y,

por el contrario, especialidades como las artísticas y científicas se impartan en los colegios que tienen en su punto de mira los grupos sociales más privilegiados, contando además con el apoyo de un buen número de actividades extraescolares que habría que pagar aparte.

La propia vestimenta del alumnado puede llegar a emplearse con fines selectivos. Un centro que obligue a un uniforme escolar costoso es ya un fuerte obstáculo para una familia con algún miembro o ambos en situación de desempleo o donde los salarios de pobreza sean la norma.

De esta manera, como resultado de este cúmulo de situaciones, es fácil que se convierta en realidad la advertencia que lanzan Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN (1999, pág. 144): “en centros que están mal situados para aprovechar su posición en el mercado, la delegación de responsabilidades puede tradu-cirse en la delegación de las culpas”. Esta peculiaridad es algo que habría que tomar en consideración para hacer frente a opiniones, nada fundadas, de que, en general, la enseñanza privada es mejor que la pública. Entre los datos que nos ofrecen investigaciones como las llevadas por Martin CARNOY y su equipo acerca de la eficacia de los centros escolares en Chile, un país en el que más de un tercio del alumnado de enseñanza primaria está matriculado en colegios privados financiados a través de cheques escolares, podemos constatar el mejor éxito de los centros públicos. Así, sus resultados apuntan a que “las escuelas públicas resultan ser, en los años noventa, más eficaces que las privadas subvencionadas si se tiene en cuenta la procedencia socioeconómica de los alumnos” (Martin CARNOY, 1999, pág. 150).

Una política que lleve a los centros a una admisión selectiva de estudiantes, atendiendo principalmente a su origen social y económico es claramente un síntoma de una sociedad donde la desigualdad y la injusticia se perciben como algo

“natural”, como una característica típica de todas las sociedades, no como el resultado de los modos de funcionamiento por los que se rige esa comunidad.

Julian LE GRAND y Will BARTLETT (1993) comprobaron en el Reino Unido que, bajo los gobiernos de Margaret Thatcher y John Major, la aparición de los “cuasimercados”i5 dio origen a una práctica política de selección de “la flor y nata”. Aunque, oficialmente, en todos los países en los que las instituciones

escolares privadas reciben financiación pública, está prohibido introducir procedimientos selectivos para admitir estudiantes, en los colegios con mayor demanda y prestigio casi siempre se suelen detectar mecanismos "sutiles" de filtro que dan como resultado que el alumnado conflictivo o que precisa de apoyos especiales no logre entrar.

La preocupación de los centros escolares por seleccionar un alumnado

"potencialmente" bueno radica también en que "los padres con rentas altas no sólo transfieren más 'capital cultural' a sus hijos, sino que también suelen ser más abiertos en su trato con las escuelas y más participativos. Sus expectativas tienden a ser superiores y saben mejor qué es lo que constituye una educación de calidad" (Martin CARNOY, 2001, pág. 223); algo que contribuirá a hacer más cómodo el trabajo al profesorado y, lo que es más decisivo, a conseguir el marchamo de centro excelente.

En el momento actual, una parte de la población ya sabe lo que costó que las personas con discapacidades físicas y/o psíquicas llegaran a compartir los centros y aulas con la denominada población "normal", pero este esfuerzo es necesario que también lo tenga presente el resto de la población, de lo contrario nos veremos obligados a repetir esas mismas luchas, cuando volvamos a caer en la cuenta de lo que significa habitar en una sociedad donde la injusticia es una de sus señas de identidad. Una buena prueba de esta progresiva pérdida de la memoria es que las cifras que con dificultad hacen públicas las Administraciones educativas en España ya acostumbran a dejarnos ver con claridad esta selectividad. Así, por ejemplo, en el curso académico 1999-2000, según datos de la Consejería de Educación de Galicia, están escolarizados 4.500 estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios financiados con fondos públicos. Pero 3.850 de estos alumnos y alumnas están escolarizados en centros públicos, mientras que sólo 650 lo están en centros privados y concertados. Además habría que contabilizar otros 1.500 estudiantes más, que acuden a centros de educación especial, o sea, con los que no se llevan a cabo políticas de integración. Esta clase de proporciones se desequilibra mucho más si nos referimos únicamente a poblaciones como la gitana, minorías africanas o a población inmigrante, en general, perteneciente a familias pobres. Este tipo de estudiantes es prácticamente sólo objeto de atención en las redes públicas.

Cuando las instituciones públicas y privadas compiten entre sí, se entra con facilidad en una dinámica de estar haciendo continuamente propaganda; y qué mejor publicidad que declarar que se tiene éxito. Y para tratar de garantizar el éxi-to es probable que, sin realizar grandes inversiones económicas, se tienda al diseño de unos modos de funcionamiento de tales instituciones que lo faciliten; o 5nVéase el Capítulo VII: "La inadecuación de las metáforas del mercado en educación", (pág. 215).

sea, acabarán buscando clientes con los que no existan muchas probabilidades de fracasar. Esto es lo que explica que el alumnado etiquetado con "necesidades especiales" acabe concentrándose casi exclusivamente en los centros públicos y, dentro de éstos, en los ubicados en los barrios más marginados.

Tengamos presente que la etiqueta "estudiantes con necesidades educativas especiales", es uno de los paraguas bajo los que se acoge no sólo al alumnado con minusvalías físicas y psíquicas, sino también al perteneciente a colectivos de inmigrantes no comunitarios, a los chicos y chicas españoles, pero de etnia gitana, así como a la inmensa mayoría de los niños y niñas de los grupos sociales más desfavorecidos y marginales. Esta denominación donde se mezclan estudiantes tan diversos y que por tanto van a precisar de adaptaciones curriculares muy diferentes, además de otros programas sociales comunitarios en sus medios familiares, está dando lugar a la conformación de nuevos guetos, ya sea bajo la forma de "aulas especiales" o incluso a la reaparición de los "colegios especiales".

El alumnado con "necesidades especiales" obviamente requiere de mayores esfuerzos, de más recursos materiales y humanos. Creo que cualquier persona preocupada por la educación puede constatar que, en general, se está retrocediendo en las políticas educativas y sociales de integración. En la década de los ochenta, cuando se estaba debatiendo la Reforma Educativa y, luego en los primeros años de entrada en vigor de la LOGSE, se había logrado un cierto consenso acerca de la necesidad y prioridad de realizar políticas de integración en los centros de enseñanza, principalmente en la red pública. En la actualidad son cada vez más audibles y visibles las quejas de muchos profesores, profesoras e incluso familias contra este tipo de filosofía educativa. Se vuelve a hablar (y en algunos centros hasta a hacer realidad) de las agrupaciones de estudiantes por

niveles de capacidad o por niveles de rendimiento. E incluso llama poderosamente la atención la creciente preocupación por buscar y trabajar con estudiantes "superdotados". Hasta hace unos años las miradas se dirigían con mayor intensidad hacia quienes precisaban de más ayuda, hacia quienes vivían en situaciones de mayor injusticia social; ahora, cuando el ambiente se llenó de palabras como "excelencia" y "calidad" empiezan a aflorar libros, investigaciones y especialistas destinados a atender a las personas "superdotadas"; es éste el nuevo tema de actualidad.

Si no se garantiza una auténtica política educativa de integración es probable que los estudiantes con discapacidades físicas y psíquicas, así como los pertenecientes a minorías étnicas muy pobres acaben concentrados en un número muy reducido de centros; es previsible que el trabajo en su interior se convierta en mucho más duro para las profesoras y profesores y, por añadidura, es fácil que esos mismos colegios pasen a ser considerados de poco atractivo para las familias, que sean etiquetados como "malos" colegios. En este tipo de instituciones, es muy probable que el alumnado sea etiquetado como "indisciplinado", "agresivo", aunque sin datos realmente objetivos para ello. No podemos ignorar que el bombardeo informativo y una rumorología muy amplificada utilizando esas etiquetas funciona con efectos perniciosos sobre lo público. En nuestras sociedades se está generando una sensación de pánico como consecuencia de los discursos acerca de la violencia escolar que sirve para promocionar de manera implícita a la red de centros escolares privados y, de manera especial, a los privados-religiosos, al tiempo que se genera una "demanda" de mayor represión, de medidas coercitivas sobre la red pública. Es una política que sirve de respaldo a las exigencias de una ideología de derechas muy conservadora que reclama de nuevo un cierto pretendido poder perdido y, de modo implícito, una vuelta a modelos más autoritarios.

Curiosamente, lo que no acostumbra a suceder es que la Administración pública inicie una toma de medidas para tratar de subsanar esas situaciones tan deficitarias, ni tampoco es frecuente que esos centros sean cerrados porque se considera que no son "productivos". Como subrayan Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN (1999, pág. 153) "los centros no considerados como buenos no están cerrando y siguen abiertos con un número reducido de

alumnos, cada vez menos dinero y una moral más bien baja, con lo que se cierra un auténtico círculo vicioso".

La solución promovida por los modelos económicos neoliberales para conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza pasa por establecer algún tipo de competitividad entre los centros educativos. Pero el mismo hecho de hablar de competitividad obliga a pensar en ganadores y perdedores. Entra dentro de la lógica que unos colegios pasen a ser más atractivos para la población y otros menos, pero lo peor de todo es que en los centros que menos atracción suscitan hay estudiantes y, por tanto, este colectivo estudiantil lleva todas las de perder.

Una política educativa que acepta que va a haber colegios buenos y malos es moralmente inaceptable.

Entre las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento en los países con legislaciones educativas que contemplan la posibilidad de que las familias puedan elegir centros escolares, por ejemplo, en los Estados Unidos, Reino Unido y Nueva Zelanda, "hasta la fecha, no hay pruebas claras de su influencia positiva en el rendimiento de los alumnos" (Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN, 1999, pág. 153). Lo que acostumbra a darse es la concentración de estudiantes en determinados centros atendiendo a dimensiones como clase social, capital cultural de las familias, género del alumnado y raza. Algo que refuerza todavía más una sociedad jerarquizada y donde la igualdad de oportunidades se convierte en un ideal cada vez más lejano.

Otra consecuencia de las políticas de elección de centro es la reducción de la financiación destinada a la red pública. Algo de lo que se beneficia un sector de las clases medias más acomodadas que venía enviando a sus hijas e hijos a colegios privados que no les importaba pagar y que ahora se encuentran con que se ahorran ese dinero debido a la posibilidad de la concertación. Por el contrario, los centros públicos, al contar sólo con la financiación pública, se hallan en la actualidad con menos fondos económicos dado que el Estado destina una parte muy importante a la red de centros de titularidad privada.

En el Estado español, la financiación de la enseñanza privada ha ido creciendo en las últimas décadas de un modo vertiginoso, siendo mucho más llamativo el crecimiento en los momentos en los que el Partido Socialista Obrero Espa-

ñol (PSOE) estaba al frente del gobierno. Así, según datos elaborados por

Mariano PÉREZ GALÁN, los créditos a las instituciones escolares de titularidad privada de Educación General Básica y Educación Especial (sin incluir datos del País Vasco) siguieron una línea claramente alcista. Si en 1983, al año siguiente de llegar al Gobierno el PSOE, los centros privados recibían un monto de 93.722

millones de pesetas, diez años más tarde, en 1993, estaban recibiendo 224.826 millones de pesetas (Cit. en Luis GÓMEZ LLORENTE, 1999, pág. 23). Unas cifras semejantes creo que son una buena constancia de que está teniendo lugar un proceso de *"vampirización"* (en el sentido literario del término, pues los vampiros reales no guardan semejanza con los de la imaginería popular) de las escuelas públicas, forzándolas a trabajar con menos recursos, ofreciendo menos formación a su profesorado, pero exigiendo mejores resultados.

Este tipo de política educativa está dando como resultado que los recursos económicos públicos estén potenciando el crecimiento y la justificación de un sector que atiende a los hijos e hijas de los grupos sociales más privilegiados, a costa de los colegios públicos que además se ven forzados a competir con él, contando con un ambiente social en su contra. Esta situación se ve agravada en la medida en que las expectativas sociales, sobre todo las vehiculizadas a través de los medios de comunicación de masas, juegan en su contra.

Este diagnóstico acerca de los efectos negativos de las actuales políticas de elección de centro, tampoco significa que este tipo de medidas tengan que ser negativas "a priori". A mi modo de ver, sus efectos no están favoreciendo la construcción de una sociedad más justa porque el contexto y las condiciones en las que se llevan a cabo estas medidas de delegación de funciones por parte de los Estados no se desarrollan creando las condiciones entre las familias más desfavorecidas para poder obtener beneficios, ni preocupándose por la formación y actualización del profesorado de la red pública, ni de las instalaciones y dotaciones de los centros públicos, en especial los ubicados en los barrios más conflictivos y en los núcleos rurales más pobres.

Si el Estado realmente creyera en la libre elección debería hacer posible la existencia de un mayor número de centros escolares públicos para que las familias pudieran elegir, no sólo contemplar las alternativas entre las iniciativas privadas. Es obvio que, en momentos de crisis económicas, los recursos públicos acostumbran a ser todavía más reducidos que en otras épocas de fuerte

crecimiento, pero también es preciso no olvidar que los gobiernos conservadores no tienen entre sus objetivos la oferta de servicios públicos de calidad, de ahí que tampoco desarrollen políticas fiscales que les permitan mejorarlos e incrementar-los. Por el contrario, los Estados conservadores, y máxime si además optan por políticas económicas neoliberales, reorientan sus discursos tratando de convencer a la población de que, si desea elegir opciones más variadas, tendrá que encaminarse necesariamente hacia el sector privado.

Así, entre los múltiples apoyos con los que cuenta la red privada de educación, es preciso subrayar el que le es prestado en todos los frentes por la Ministra de Educación, Cultura y Deporte del gobierno conservador español, Pilar DEL

CASTILLO, quien incluso deja pública constancia de que sus hijos están escolarizados en un colegio privado (véase la entrevista que le hacen Rafael SIERRA y Pedro SIMÓN en el periódico *El Mundo*, 19 de Mayo de 2000, pág. 62).

Los mercados reducen las oportunidades de los colectivos sociales más desfavorecidos. La igualdad de oportunidades que debiera ser la filosofía prioritaria pasa a ser sustituida por una aparente neutralidad ante las decisiones que toman quienes ofertan un servicio y quienes lo demandan. De este modo, si en un centro escolar ubicado en una barriada en la que viven familias de clases populares y/o de minorías étnicas sin recursos económicos, aquellas familias que tienen un nivel económico un poco más alto retiran a sus hijos e hijas de esa escuela, es fácil que tal institución docente corra el riesgo de iniciar o acentuar un proceso de degradación, pues es muy probable que allí sólo permanezca el alumnado más conflictivo, el que tiene mayores dificultades de realizar otras elecciones, debido a que sus familias no saben ni pueden buscar otras alternativas.

Un resultado de este tipo de políticas de mercantilismo es que las dimensiones de clase social, género, etnia, nacionalidad, religión, salud, desarrollo de capacidades van a hacerse más visibles. Los conflictos, prejuicios y jerarquías existentes basadas en estas dimensiones, en vez de resolverse, pueden verse agudizados. Una política de mercado refuerza siempre las estructuras clasistas, racistas y sexistas existentes; promueve siempre jerarquizaciones más acentuadas y éstas, cuando la delincuencia está controlada, gustan de hacerse visibles,

incluso diríamos, ostensiblemente evidentes. Con este telón de fondo, la diversidad siempre acaba convirtiéndose en desigualdad.

Si los datos empíricos no avalan la expectativa de los grupos neoliberales, en el sentido de que la enseñanza pública sea de peor calidad que la de la red privada, esto podría llevarnos también a pensar que quizá lo que en el fondo desean es el desmantelamiento de lo público para impedir la educación de personas preocupadas por el bien común, por intereses más comunitarios, personalidades que podrían poner freno a un mercado generador de demasiada exclusión social y pobreza. Como subraya Luís GÓMEZ LLORENTE (1999, págs. 33-34), "no es de recibo en la educación vincular causalmente competitividad y calidad. Es de todo punto inadmisible que se haga depender la calidad de la lucha neodarwiniano-competitiva entre los centros. Es aplicar a la enseñanza lo peor del liberalismo económico. Para que unos triunfen, otros han de fracasar".

Un Estado verdaderamente democrático debe garantizar una enseñanza de calidad en los centros públicos, que son las instituciones que le compete gestionar en exclusiva. Un Estado injusto sería aquel que, en educación, se despreocupa de la calidad de sus propias instituciones.

***Escuelas* versus *clubes***

Cuando las políticas de elección de centros están sesgadas, las instituciones escolares acaban convirtiéndose en clubes, según la concepción de James M.

BUCHANAN, Premio Nobel de Economía de 1986. Éste desarrolló a mediados de los sesenta la *Teoría de los clubes*, una teoría acerca de las cooperativas integradas por socios con determinados intereses en común, que incluirá, como una variable a ser determinada, la extensión de los derechos de propiedad y de consumo de las personas que integran ese colectivo. Estamos, sin embargo, ante un modelo que sólo es aplicable al consumo de bienes privados pues, como subraya su propio creador, "con bienes puramente privados, el consumo de una persona de manera automática reduce el potencial de consumo de otros individuos en una cantidad semejante. Con bienes públicos, el consumo de cualquier persona conlleva iguales posibilidades de consumo que para cualquiera de las demás" (James M. BUCHANAN, 1965, pág. 3).

En un club, el número de personas acostumbra a ser limitado puesto que "el provecho que una persona recibe de lo que consume depende del *número de*

*personas con las que debe compartir sus beneficios*” (James M. BUCHANAN, 1965, pág. 3). Este economista utiliza el ejemplo de una piscina, sostenida en común por miembros de un club, pero con una valla alrededor para excluir a los que no son socios. A esa piscina podrían acudir todos los miembros del club, sin rivalizar entre ellos, pero evitando la congestión que se produciría si la utilizaran otras personas ajenas. Se trata de un bien que disfruta un número limitado de individuos recurriendo a diversos mecanismos y tecnologías que funcionan como una estrategia de exclusión. Obviamente, compartir unos bienes limitados va a obligar a determinar el número de personas que resulta más apropiado para integrar ese club. Se trataría de buscar el número óptimo de sujetos que pueden disfrutar de esos bienes, puesto que el número de componentes de este tipo de clubes que comparten algo tiene que ser finito.

Las limitaciones de un bien privado, por ejemplo el disfrute de una piscina, obliga a limitar el número de bañistas que pueden llegar a beneficiarse de su uso.

Un bien privado se ve abaratado en la medida en que un mayor número de personas pueden compartirlo, pero siempre habrá un número óptimo que permita el disfrute de ese bien a todos los miembros que integran el club.

La teoría de los clubes, tal y como su autor especifica, tiene como una de sus preocupaciones fundamentales tratar de averiguar el número óptimo de cada grupo para realmente tener posibilidades de disfrute de unos bienes que se consideran privados y, algo que es importante destacar, limitados. Se trata de compartir bienes limitados y, por tanto, bienes que no todo el mundo puede disfrutar, de ahí que todo club asuma como obvio que va a tener necesidad de excluir a personas. Esta exclusión, sin embargo no tendría cabida si de lo que se trata es de compartir bienes públicos. Como subraya James M. BUCHANAN (1965, pág. 13) “la teoría de los clubes es, por una parte, una teoría de la exclusión óptima y, por otra, de la inclusión”.

Esta teoría trata de aplicar los postulados de los economistas neoclásicos, de la denominada Escuela de Chicago, y se utilizó también para el estudio de las conductas políticas y, en particular, el análisis de las obligaciones que serán impuestas por los votantes y por los intereses de determinados grupos sobre el modo en que operan los gobiernos y las burocracias estatales. Dado que los actores revelan claramente una jerarquía de valores en sus actuaciones, la

preocupación de esta teoría es desvelar cómo operan los intereses personales y grupales en los procesos políticos y en las actividades que desarrollan esos grupos, analizando los costes de organización y los beneficios que se espera obtener.

Los grupos presionan sobre los partidos políticos y sobre las distintas Administraciones que buscan disponer de mayor presupuesto y poder, y ello obliga a atender a esas presiones. En este tipo de planteamientos, se trata de analizar de qué modo priman los intereses de aquellos colectivos que condicionan las tomas de decisiones de los gobiernos frente a los bienes comunes o la defensa de una mayor profundización en los mecanismos democráticos para asegurar mayor justicia social. Si los grupos sólo buscan aquello que más les favorece, sin tomar en consideración a los restantes colectivos existentes, eso quiere decir que sus modos de actuar son generadores de exclusión.

La Teoría de los clubes pienso que puede ser de interés para analizar la pobreza, la exclusión social y, lógicamente, el modo de funcionamiento de los sistemas educativos neoliberales.

Desde esta perspectiva, las personas que poseen una cierta semejanza en su capital cultural, intereses y recursos interaccionan en relación a la formación de grupos y a la exclusión de ellos de los sujetos que perciben como diferentes; asimismo, los distintos grupos rivalizarían entre sí en algunos casos y cooperarían en otros, de modo especial en aquellos en los que, aun siendo diferentes en sus objetivos finales, mantuvieran alguna coincidencia estratégica o momentá-

nea. Los integrantes de un club conservan una interdependencia, pero protegien-do dos opciones. La primera es la posibilidad de abandonar un determinado club e integrarse en otro, y la segunda es la de disponer de voz; tienen derecho a participar en la toma de decisiones de ese club.

En las nuevas sociedades neoliberales, una parte importante de la fragmentación social y de la destrucción del Estado del bienestar que está teniendo lugar sería explicable por los nuevos modos de funcionar al estilo de los clubes. Las personas buscan mantener unos servicios de los que disponen e, incluso mejorarlos, pero contemplando casi exclusivamente sus propios

intereses. Así, se cambian de un club a otro si con los mismos o menores costes pueden obtener análogos o, a ser posible, mejores servicios y/o mayores beneficios.

Los centros de enseñanza son instituciones muy diferentes a los clubes. Sin embargo, podrían estar funcionando al estilo de clubes en la medida en que quienes constituyen el claustro o el consejo escolar de un colegio diseñan y ejecutan medidas exclusivamente en su propio beneficio, sin tomar en consideración los intereses de otros colectivos sociales que podrían tener deseos de acceder a ese centro y, de manera especial, los de quienes pertenecen a los grupos más desfavorecidos y con menores posibilidades de hacer pública su voz. Éste es el caso, por ejemplo, de los colegios que, debido al prestigio que desean alcanzar, tratan de seleccionar al alumnado que tiene mayores posibilidades de dejarles en buen lugar, al tiempo que levantan una importante cantidad de obstáculos para impedir la admisión de chicos y chicas con discapacidades o pertenecientes a minorías étnicas sin poder o a colectivos sociales muy desfavorecidos.

Las políticas de elección de centros escolares pueden muy fácilmente llevar a convertir los centros de enseñanza en clubes. Las familias que tienen más poder en esos colegios tienen posibilidad de disponer de las dos opciones que tienen los miembros de un club. Por una parte, pueden mantener en ese centro a sus hijos e hijas o trasladarlos a otro y, por otra, lo que es muy importante, tienen posibilidad de hacerse escuchar. De este modo, pueden obligar a los centros a adoptar determinadas medidas tanto para desarrollar un determinado proyecto educativo, trabajar ciertos contenidos culturales y obviar otros, como para propiciar una política de admisión de estudiantes que beneficie los intereses de quienes tienen mayor poder en ese centro, o lo que es lo mismo, pueden favorecer la implantación de políticas de admisión restrictivas en relación a aquellos colectivos sociales con menor poder y más marginados.

Un club privado busca beneficios privados y, además, sirve para subrayar un estatus social diferenciado. Esto explica que los miembros de los grupos sociales más privilegiados se caractericen y distingan también por el tipo de clubes a los que tienen acceso. Clubes que gozan de prestigio y poder en la medida en que las condiciones de acceso son restringidas y, por tanto privilegian a quien pasa a ser

uno de sus integrantes. La distinción de pertenecer a un club se nota también en los signos externos con los que son visibles sus miembros. En este sentido, la política de uniformes escolares serviría para diferenciar de modo visible a los chicos y chicas que acuden a los centros escolares privados. Las élites buscan siempre hacerse visibles.

Esta perspectiva selectiva y competitiva en que operan los centros escolares explicaría algunas de las reestructuraciones que están afectando a los servicios públicos en general, desde finales de los ochenta en los países más desarrollados. Un ejemplo de ello es la creación de la figura de "administradores" en los servicios públicos, en concreto en los hospitales en el Estado español o en los centros escolares en numerosos países de nuestro entorno. Estos administradores se encargarían de las políticas económicas o, lo que es lo mismo, de ahorrar dinero en los modos de funcionamiento de esas instituciones, lo que les va a inclinar a ponerse del lado de las familias que apoyan medidas más selectivas y restrictivas pues, obviamente, el alumnado con discapacidades importantes o con un bajo nivel cultural o, simplemente, con otro capital cultural diferente, va a precisar de mayores apoyos, de más recursos, por tanto será preciso disponer de un presupuesto económico también mayor. Los administradores, como los mánagers de los clubes, tratarán de buscar socios que les permitan rentabilizar las instalaciones que poseen y ofrecer una buena imagen para atraer a otros nuevos socios, a ser posible, más poderosos que sirvan para seguir elevando la imagen y obtener mayores beneficios, tanto económicos como simbólicos.

Las políticas de elección de centros tienen en este momento un nuevo obstáculo, el agrupamiento de las personas en zonas residenciales sobre la base de dimensiones como clase social y etnia. En función de los recursos económicos que poseen, las personas son atraídas hacia aquellos barrios y localidades que les ofrecen aquel conjunto de servicios colectivos a los que consideran que tienen derecho (clínicas, colegios, espacios públicos, centros de diversión) y están dispuestas a pagar unos precios acordes con las ventajas que esperan obtener.

Cada colectivo social genera sus expectativas en función de la formación y recursos que posee. Este tipo de elecciones está haciendo visible la polarización social; en unos espacios se concentran la riqueza y los servicios con mejores

infraestructuras y dotaciones, y en otros la pobreza y la marginalidad, con una carencia de equipamientos y servicios e, incluso, con una importante degradación ambiental. Los centros de enseñanza ubicados en el seno de estos últimos es previsible que tengan que desarrollar un trabajo más duro y, por consiguiente, precisarán de un personal con una óptima formación y de una buena dotación de recursos. Obviamente, son colegios que tendrán dificultades para atraer a alumnado de otros barrios más residenciales y con infraestructuras y dotaciones abundantes y de gran calidad.

Estas políticas de agrupamiento por grupos sociales confinados en espacios físicos específicos era un fenómeno más frecuente en lugares como los Estados Unidos, pero no tanto en el Estado español o Europa central donde las familias residen en grandes bloques de viviendas, con diseños arquitectónicos estándares, manteniendo cada una de ellas un cierto anonimato acerca de sus modos de vida y recursos disponibles; algo que facilitaba agrupamientos mixtos. En una misma calle podían encontrarse edificios en los que habitaban familias de diferentes grupos sociales y etnias.

Las nuevas políticas neoliberales, dada la fragmentación social que producen, están propiciando que las personas busquen entornos que "les protejan" y les proporcionen ambientes y servicios acordes a su estatus social. Los colectivos con mayores problemas económicos y sociales corren el riesgo de ubicarse también en ambientes sociales marginales, en barrios con altos índices de delincuencia (fruto de la pobreza e incultura) y con instituciones públicas como colegios y centros de salud con escasos recursos. En una situación semejante, los componentes de los colectivos sociales más desfavorecidos entran así en un círculo vicioso del que es muy difícil salir.

En la medida en que se produce una polarización residencial, se amplían las distancias entre los distintos núcleos de población, lo que hace que el transporte de quien tenga que ir a trabajar o a estudiar a otro espacio distinto sea también más costoso.

Una de las grandes ventajas de los modelos de vida por los que vinieron luchando y continúan haciéndolo los colectivos sociales más progresistas, manteniendo un fuerte compromiso con el logro de la justicia y equidad, es que las instituciones escolares se contemplan como el espacio donde "naturalmente"

interaccionan estudiantes de distintos colectivos sociales, de diferentes etnias, de distinto sexo, con diferentes destrezas y niveles de desarrollo y con distinto y desigual bagaje cultural y lingüístico; algo que es coherente con el principio de igualdad de oportunidades que todas las democracias asumen, al menos en teoría.

Sin embargo, en momentos en que bienes públicos como las instituciones escolares se adulteran para transformarse en colegios privados, estos ideales parecen ser cosa de un pasado remoto. De ahí, incluso, algunas perversiones en el ejercicio de la autonomía y libertad de elección de centros que estamos viendo en el momento presente y que atentan claramente contra los derechos de la infancia en cuanto al "derecho a no ser discriminado por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia". Un ejemplo de esta desvirtuación de la autonomía de los centros llega hasta tal punto que, bajo su paraguas, algunos grupos sociales y centros escolares tratan de justificar formas segregadas de educación para niños y niñas.

Así Félix FALCÓN, Presidente de la Confederación Española de Centros de Ense-

ñanza (CECE), protesta por la exigencia de que todos los centros financiados con fondos públicos tengan que ser mixtos, llegando incluso con sus quejas a inter-poner un recurso contencioso administrativo ante el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía. Su línea argumentativa se centra en que se "viola de forma muy grave el artículo 27 de la Constitución porque niega la libertad creadora de centros y el pluralismo de éstos que constituyen el núcleo esencial de este precepto y porque hace inviable la autonomía organizativa y pedagógica de los centros y en consecuencia el ideario o carácter propio de éstos y el correlativo que corresponde a los padres de elegir centro para sus hijos" (Félix FALCÓN, 1999, pág. 7).

En una sociedad fracturada en torno a dimensiones como género, raza, etnia y clase social, los centros privados, con su modo de funcionamiento al estilo de un club, lo que vienen haciendo es contribuir todavía más a marcar estas diferencias, ayudan a legitimar a los grupos más dominantes en la medida en que dentro de sus centros escolares les van a ayudar a interaccionar mucho menos

con los que sufren verdaderas discriminaciones; de esta manera, la falta de contacto contribuye a la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre los considerados

"los otros".

En situaciones como las actuales en las que, además, la población vive en espacios específicos, acordes a su posición social y de clase, quienes verdaderamente tienen posibilidades de elegir centro escolar y de asumir los costes de los desplazamientos son las clases medias y los grupos sociales más privilegiados. Normalmente todos estos grupos optarán por colegios en consonancia con sus posibilidades económicas y con las expectativas que mantienen sobre el futuro profesional de sus hijas e hijos. Esto explicaría el hecho de que algunas familias acomodadas, cuando toman en consideración el grado de dificultad para conseguir determinadas notas, de manera especial cuando sus hijos e hijas precisan unas calificaciones muy concretas para poder acceder a ciertas carreras universitarias, opten por elegir instituciones escolares a las que acostumbran a asistir estudiantes de familias con menor estatus. Así, por ejemplo, es posible que una familia acomodada se incline porque sus hijas e hijos estudien en un instituto al que acude un alumnado de grupos sociales más desfavorecidos, o que tenga que elegir un centro privado mucho más caro, pero en el que consideran que es más fácil obtener buenas calificaciones finales. En estos casos, una vez más, los estudios a cursar y los centros donde efectuarlos se analizan y consideran como una inversión, de la que se espera obtener beneficios exclusivamente individuales, como, por ejemplo, colocarse en el futuro en posiciones de ventaja en el mercado laboral.

Entre las motivaciones de muchas familias, a la hora de escoger un centro escolar para sus hijos e hijas, no es de menor importancia la de las relaciones sociales que les favorece construir. Algo que se acentúa cuando lo que se van a realizar allí son estudios de bachillerato o universitarios. Optar por determinadas universidades y centros de posgrado significa, además de procurar la calidad de lo que en esos centros se supone que se ofrece, apostar por establecer relaciones con personas que el día de mañana puedan facilitar el acceso a buenos puestos de trabajo. Cuanto más de élite sea la institución docente, mayores probabilidades de entablar amistades con compañeras y compañeros herederos

de grandes patrimonios económicos y de poder en el mercado laboral. Algo que confirman las investigaciones de Mark GRANOVETTER (1995), sociólogo de la Universidad de Stanford, en las que concluye que la mayoría de los trabajadores que tienen mejores puestos de trabajo y con salarios más altos los consiguieron sobre la base de contactos personales y no a través de concursos públicos en los que sólo se tomaba en consideración el currículum vitae. En su estudio de cómo 282

personas norteamericanas encontraron sus puestos de trabajo concluye que, en numerosas ocasiones, lo que importa no es lo que uno conoce sino a quién conoce.

Una vez más, podemos comprobar cómo los centros escolares son contemplados como "clubes", sus estrategias organizativas y sus políticas de atracción selectiva de socios —estudiantes— están destinadas a darles una serie de ventajas también en exclusiva. Las familias que componen ese colegio-club rivalizan con los otros centros de enseñanza tratando de que sus hijos e hijas tengan mayores beneficios que los demás. Este tipo de realidades es lo que explica cierta publicidad "boca a boca" en la que se asegura que quienes estudian en determinado centro universitario privado, cuando terminan sus carreras, esa misma institución les facilita un puesto de trabajo en alguna de las empresas que le ayudan a sostenerse financieramente. Un ejemplo similar deja patente lo aparcados que quedan el principio de la igualdad de oportunidades, las políticas de justicia social. Por el contrario, éste es uno de los modos a través de los que se lleva a término la estratificación social.

***Instituciones de enseñanza y comunidad***

Cuando establecemos un antagonismo entre las instituciones escolares públicas y privadas, lo hacemos porque, entre otras, se diferencian por dos importantes características que considero importante subrayar: **1)**NLa sociedad no puede ejercer directamente un control democrático sobre los centros docentes privados, sino que son sus propietarios (confesiones religiosas, grupos económicos, grupos militares, grupos ideológicos) quienes toman las decisiones e imponen sus idearios a esos centros. Por el contrario, los centros de enseñanza públicos tienen obligación de gobernarse de manera más democráti-ca, contando con la participación no sólo de las familias, sino también de los Ayuntamientos y

de la propia Administración Educativa, o sea, del propio Gobierno que, a su vez fue elegido de forma democrática por toda la sociedad.

**2)**NNo obstante, las instituciones escolares privadas son también controladas por la comunidad, pero de manera indirecta, a través de las leyes del mercado. Es éste quien orienta de modo decisivo la toma de decisiones que se realizan por los promotores del centro, así como por las familias que les encomiendan la educación de sus hijas e hijos. Los centros de enseñanza públicos pueden y deben, además de satisfacer las exigencias del aparato productivo, contrarrestar las demandas más exageradas de ese mercado que podrían relegar a lugares muy secundarios, o contradecir, o desatender el trabajo de contenidos educativos, destrezas y valores más altruistas e imprescindibles para construir una sociedad más humana, democrática y justa.

Son abundantes los comentarios del profesorado, pero coincidentes con los de numerosas investigaciones, que destacan una y otra vez cómo los antiguos valores de solidaridad, de cooperación, de lucha por la justicia social y la igualdad, algo consustancial con la reivindicación y la defensa de la educación como servicio público, están siendo sustituidos por valores que promueven el individualismo, la competitividad, el rendimiento a costa de lo que sea, el destacarse de los demás pero para subrayar alguna forma de superioridad.

La constatación de que la enseñanza privada es igual, mejor o peor que la pública es algo que todavía no cuenta con datos rigurosos que permitan establecer esa valoración. Hay quienes opinan que la enseñanza privada es mejor basándose únicamente en que por eso la eligen libremente las familias. Un criterio semejante nos parece claramente insuficiente, pues dependerá de las normas en las que esas familias se apoyen. Es probable que lo único que podamos afirmar con un mayor grado de consenso es que unas escuelas harán mejor algunas cosas que otras, en función de las finalidades e intereses más prioritarios de quienes las controlan. Así, por ejemplo, como subrayan John E. CHUBB y Terry M. MOE

(1997, pág. 367) “un centro escolar religioso que atrae estudiantes sobre la base de proporcionar una educación más religiosa y moral es seguramente posible que en esa dimensión lo haga mejor que los centros públicos. Pero esto no dice nada acerca de su eficacia en la transmisión de valores democráticos o en

la apreciación de la diversidad cultural".

Según reconoce el propio Banco Mundial en uno de sus informes, "no hay hasta ahora indicaciones de que la competencia entre escuelas y programas implícita en el concepto de elección de la escuela mejore o empeore el rendimiento escolar" (Banco Mundial, 1996, pág. 139); aunque lo que sí podemos ya vislumbrar es que contribuye a fragmentar más las sociedades.

Es obvio que un centro escolar en el que la participación democrática de todos quienes lo integran esté garantizada podrá satisfacer las necesidades e intereses de esa comunidad; algo que, por el contrario no se puede asegurar si existen limitaciones en el acceso o en la participación a la hora de tomar decisiones sobre los proyectos educativos del centro (caso, por ejemplo, de los colegios con idearios definidos exclusivamente por quienes son sus propietarios).

Pese a todas las críticas que los centros de enseñanza públicos vienen recibiendo, estoy plenamente convencido de que siguen siendo una institución bási-ca de cualquier sociedad democrática. Los centros escolares públicos tienen que convertirse en espacios educativos que promuevan la cultura en la comunidad en la que están insertos; deben ser los centros de aprendizaje del barrio o del pueblo, en los que participan no sólo los niños y niñas sino también las personas adultas en actividades de educación permanente y de dinamización cultural.

Como señala Martin CARNOY (2001, pág. 181), "las instituciones educativas locales —desde las escuelas primarias y secundarias hasta las facultades y universidades locales— son los lugares lógicos en torno a los cuales el Estado puede construir redes de aprendizaje abiertas todo el día, todo el año y para todas las edades a las que pueden conectarse las familias, trabajen los padres por cuenta ajena o por cuenta propia". Obviamente, un mínimo principio de justicia social obligaría a atender con mayor urgencia las necesidades de aquellas comunidades que están en peores condiciones, en las que viven las personas con mayores dificultades económicas, culturales y sociales.

En la actualidad, los centros de enseñanza están ampliando sus funciones, ya no únicamente se preocupan de la educación formal, sino que también desarrollan programas extraescolares en contacto con asociaciones comunitarias para ayudar a niños, niñas y adolescentes a emplear su tiempo libre y, de manera

especial, darles alternativas más interesantes que las de la vagancia y la participación en pandillas dedicadas a actividades antisociales o delictivas. La educación se concibe como algo más que asistir a unas aulas, de ahí que en colaboración con otras instancias sociales exista una preocupación por fomentar su sentido cívico y ayudarles a desarrollar una personalidad equilibrada. Pero, lo que ya casi nadie pone en duda es que el mejor espacio para vertebrar la educación y socialización de las niñas y niños es a través de los colegios e institutos a los que acuden. Estos lugares, en cuanto espacios de producción y distribución del conocimiento, en cuanto centros en los que las personas adultas también pueden actualizarse y completar su formación cultural en los momentos en los que los niños y niñas ya no utilizan las aulas, son contemplados como ámbitos privilegiados para el desarrollo y vertebración de la comunidad. El famoso eslogan tan utilizado por el profesorado progresista de abrir los centros escolares al medio significa poner todos sus recursos, materiales y personales, al servicio de la comunidad de la que forman parte. Una filosofía semejante creo que tendría dificultades para ser asumida por una gran parte de centros privados, cuyos objetivos prioritarios tienen mucho que ver con los intereses particulares de quienes deciden construir esa institución. Lo cual no es óbice para reconocer que existen también iniciativas altruistas y muy dignas de carácter privado.

Como muchas investigaciones están poniendo de manifiesto, vivimos en sociedades en las que existe un "alejamiento de las asociaciones cívicas y políticas basadas en la comunidad local a favor de una mayor dedicación del tiempo a las actividades centradas en los niños o familias y redes profesionales y una mayor relegación de la actividad política local a grupos de presión nacionales especializados" (Martin CARNOY, 2001, pág. 201). Sin embargo, es preciso ser conscientes de que estos comportamientos son más frecuentes en las personas pertenecientes a los grupos sociales más privilegiados económica, cultural y socialmente, pero que son estos grupos los que tienen también más poder para definir las aspiraciones de los demás.

La cultura de comunidad fue promovida por personas que se sentían próximas a las demás, pero que especialmente estaban convencidas de que era posible cambiar el rumbo de la historia; había proyectos de sociedad que se veían posibles si se actuaba en coordinación con el resto del vencidario. En estos

momentos el pensamiento neoliberal se está esforzando en romper esos ideales de transformación, tratando de convencer a las personas de que ya no es posible idear otro modelo de sociedad. La izquierda política se desalentó como fruto de los fracasos de los modelos comunistas y, en la actualidad está siendo la derecha más conservadora, especialmente de la mano de los movimientos religiosos más fundamentalistas, la que está logrando dotar de algún proyecto comunitario a colectivos que no tenían otra salida que la resignación. De todos modos, es tal el grado de frustración que las formas de organización del trabajo capitalista están generando en capas de la población cada vez más amplias que vuelven a verse serios intentos de respuesta desde la izquierda. Es importante hacer cada vez más visibles a los movimientos sociales populares como el "Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra" (MST) en Brasil, los grupos antiglobalización, ecologistas, feministas, etc., para convencerse de que no todo está perdido, ni mucho menos. Quizá podamos ya afirmar que lo que está comenzando a ocurrir es una transformación del sentido de comunidad, no su eliminación; surgen nuevas modalidades de asociación diferentes a las más tradicionales: partidos políticos y sindicatos. Pero estas nuevas modalidades de asociación puede que lleguen a ser política y socialmente más eficaces, que faciliten una mejor cohesión social que las anteriores cuyas estructuras, fuertemente burocratizadas y profesionali-zadas, no facilitan que la ciudadanía pueda verlas como parte de un proyecto en el que caben todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

# CAPÍTULO IV

## El favorecimiento del credencialismo

## *y de la excelencia competitiva*

Las ideas, conceptos, proyectos y leyes generadas desde los Gobiernos están siendo formuladas teniendo como referentes fundamentales las necesidades de la economía, pero de una economía cuyo modelo dominante apenas se llega a poner nunca en duda.

Esta primacía de los análisis económicos es algo en lo que ya los promotores de la denominada "teoría del capital humano" pusieron todo el énfasis. Este modelo teórico fue construido en la década de los sesenta por dos economistas, Theodore SCHULTZ y Gary S. BECKER, y con él trataban de explicar el éxito económico de los países en función de las inversiones que llegaban a realizar en la formación de su ciudadanía.

Uno de sus promotores más insignes, Gary S. BECKER (1983, pág. 15) pretende establecer una fórmula que "permita estimar estadísticamente la relación entre el logaritmo de las retribuciones, las tasas de rendimiento del capital humano y el tiempo dedicado a invertir en ese tipo de capital". Con este modelo piensa este economista que es factible explicarse asuntos como las diferencias que existen en los salarios que perciben las distintas personas, según su nivel de formación, así como las diferencias salariales entre distintos países; asume, asimismo, que es previsible determinar perfiles relacionando la edad de las personas y las retribuciones percibidas; cree también que se pueden estimar los efectos de cada una de las especializaciones que se ofrecen en el mercado en relación a la formación y las distintas capacidades que tienen las personas. En función de la cantidad de dinero y tiempo que se invierta en capital humano se podrían estimar los beneficios de esas inversiones. Gary S. BECKER reconoce que este tipo de metas de las ciencias económicas venían siendo lagunas imperdonables y que era preciso subsanar. En este sentido, llega a recriminar a la tradición investigadora, mantenida hasta la década de los setenta en el campo de la economía, la apenas nula preocupación por la comprobación de cómo las aptitudes de las personas influyen en los resultados de las empresas que las contratan. "Los economistas han mostrado una sorprendente ignorancia con respecto a los efectos cuantitativos de diferentes tipos de aptitud sobre las

retribuciones y la productividad y, sin embargo, esos conocimientos son esenciales para estimar los beneficios de la inversión en capital humano (y también para resolver otros muchos problemas)" (Gary S. BECKER, 1983, pág. 255).

Su confianza en este tipo de análisis es casi ilimitada, lo que le lleva a ponerse como meta la construcción de una teoría científica que nos permita una previsión y control científico de la vida humana. Así, no duda en especificar que un objetivo como "la integración de las teorías del capital humano, de la asignación del tiempo, de las funciones de producción del hogar y de la elección dará lugar a importantes aportaciones en temas como: los determinantes de la fertilidad, la producción de salud, los beneficios de la educación en el caso de las mujeres que no forman parte de la fuerza de trabajo, la productividad del matrimonio y otros" (Gary S. BECKER, 1983, pág. 20).

En realidad, las teorías del capital humano, responden a explicaciones individualistas de la conducta humana, en el sentido de hacer responsable a cada persona de sus posibilidades en el mercado laboral.

Para este modelo teórico, la formación recibida por cada persona viene a ser un elemento importante para el sistema productivo de cualquier sociedad; con ella se contribuirá definitivamente a incrementar la productividad y, además, proporcionará beneficios económicos a cada hombre o mujer en función de sus niveles de formación. Así, de acuerdo con Theodore W. SCHULTZ (1963), las personas aparecen consideradas como "propietarias" de conocimientos, situadas al mismo nivel que los capitalistas propietarios de los medios de producción. Unas tienen capital cultural (conocimientos y capacidades) y otras capital económico y medios de producción.

Una concepción semejante será mantenida también por Milton FRIEDMAN

(1966), cuando se refiere a la enseñanza superior. Equipara la inversión en educación a la inversión en maquinaria e instalaciones. Ambas inversiones tienen como finalidad incrementar la producción económica. Según sea la aportación en capital cultural que realice cada trabajador o trabajadora a la empresa, así será su recompensa económica. Al igual que los propietarios de los medios de producción logran beneficios con sus inversiones, cada trabajador o trabajadora obtendría beneficios equiparables de acuerdo con las aportaciones de

capital cultural que haya hecho.

El nivel de formación alcanzado por cada persona estaría claramente relacionado con los niveles de productividad de la empresa en la que invierta sus conocimientos y destrezas. A mayor formación recibida, mayor productividad y mayores beneficios económicos.

Sin embargo, las críticas al propio concepto de capital cultural aflorarán casi inmediatamente. Así es fácilmente demostrable, que no siempre quienes obtienen mayores beneficios económicos son las personas de mayor formación. Entre otras cosas porque también va a haber diferencias en el tipo de conocimientos adquiridos y no sólo en el nivel alcanzado, ¿o es que tiene las mismas posibilidades en el mercado laboral una mujer doctorada en filosofía o filología española que un hombre con una especialidad en una ingeniería informática, incluso sin el título de doctor? ¿Qué probabilidades tiene la primera con su capital cultural de verse beneficiada con un reparto equitativo de beneficios semejante al de quienes tienen la propiedad de los medios de producción de la empresa en la que trabaja? Tampoco son equiparables, hasta la fecha, en beneficios económicos los rendimientos del "capital musical" de un músico de rock con los de uno de jazz o de música clásica. Mientras una estrella del rock se mueve en beneficios multimi-llonarios, los mejores músicos de jazz, aun teniendo una mayor formación, acaban su vida, en el mejor de los casos, sobreviviendo como clase media o incluso claramente en la pobreza.

Las personas en los sistemas educativos adquieren muchas otras clases de conocimientos, destrezas y valores, además de los que son imprescindibles para ganar un salario con el que vivir. No todos los conocimientos tienen posibilidades de ser intercambiados por dinero; no tienen como destino servir exclusivamente a las necesidades de las empresas. Tampoco es generalizable que todas las personas, cuando realizan opciones en sus estudios, lo hagan mirando sus probables rentabilidades económicas en el futuro.

Entre las críticas de que viene siendo objeto la teoría del capital humano, son dignas de mención las provenientes de posiciones marxistas que, entre otras cosas, consideran que con esta concepción del capital cultural se pretendería desdibujar o desmovilizar a los trabajadores y trabajadoras asalariadas. Ya no habría clases sociales, puesto que todas las personas pasarían a ser capitalistas.

El propio concepto de trabajo desaparece como categoría analítica y sólo recurriríamos al de capital. En consecuencia, desde esta teoría tampoco tendría cabida la lucha de clases. Las desigualdades sociales serían debidas exclusivamente a desigualdades en la formación alcanzada.

Todas las personas obtendrían beneficios económicos en función de su capital cultural, ignorándose la importancia de dimensiones que influyen de manera decisiva en las posibilidades laborales como son la clase social, el género, la etnia, la edad, la salud, la religión y la ideología de la que se participa. Sin embargo, la realidad es más tozuda y ahí están todas las estadísticas diciéndonos que a igual trabajo, los salarios de las mujeres, en muchas empresas, siguen siendo inferiores a los de los hombres. Tampoco podemos olvidar cómo a numerosos inmigrantes de los denominados países del Este, cuando vienen a nuestros paí-

ses no se les reconoce la titulación alcanzada en sus lugares de origen y aquí son obligados a desempeñar trabajos en peores condiciones y con salarios muy inferiores a los de cualquier otra persona de la Unión Europea. Pensemos en la población inmigrante de países del Tercer Mundo y los procesos de explotación a los que aquí suelen estar sometidos, con independencia del “capital cultural” que posean.

Es obvio que la educación recibida tiene una función importante en el mercado laboral, pero, ni mucho menos, se agota ahí su finalidad. Cuando una sociedad diseña su sistema educativo, no lo hace teniendo en la diana exclusivamente el mundo de la producción. No tenemos nada más que mirar los textos de cualquier legislación educativa, referidos a las grandes finalidades de los procesos de escolarización, para caer en la cuenta de que se pretende formar una ciudadanía que sea democrática, responsable, solidaria, justa, además de preparada para participar en la creación de mejores condiciones de vida para la comunidad.

Si la teoría del capital cultural fuera apropiada, eso significaría que, dotando a toda la población de un nivel de educación adecuado, dejarían de existir las desigualdades en las rentas que perciben las personas. Pero son numerosísimos los ejemplos de que estas correlaciones no funcionan ni dentro de un mismo país, ni entre países. Dentro de una misma sociedad, la titulación alcanzada en el sistema educativo por una persona vale en la medida en que no haya muchas

otras con un nivel semejante, de lo contrario esta variable deja de ser operativa y pasarían a funcionar otras como la familia de pertenencia, su religión, su ideología política, género, etnia, edad, salud, o nacionalidad. No podemos olvidar las continuas acusaciones de "amiguismo" o de "enchufes" lanzadas contra quienes realizan la selección de personal. Por no hablar de un cierto secretismo en la salida a contratación de numerosos puestos de trabajo; las críticas de falta de transparencia, de escasísima publicidad en las convocatorias de puestos de trabajo son algo que también una teoría que trate de explicar el acceso al mercado laboral tiene que tener en cuenta. Al mismo tiempo, algo a lo que esta teoría es incapaz de dar respuesta es a los excesos de cualificación con los que muchísimas trabajadoras y trabajadores acceden a un puesto de trabajo. ¿Cómo redunda en la obtención de mejoras salariales el que una persona que accede a un puesto de maestro o maestra en la enseñanza sea doctora en psicopedagogía, además de diplomada en magisterio? Recordemos que esta última titulación es la que, según la ley vigente, se establece como referencia para el salario que se debe percibir.

Tampoco la comparación entre países, teniendo como referencia los niveles educativos de sus poblaciones, es explicable con este modelo económico. Recordemos si no las estadísticas que, en la década de los setenta, hacía públicas un organismo como la UNESCO (Edgar FAURE y otros, 1973), reconociendo el éxito de las inversiones económicas de sistemas educativos como el cubano y el de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), pero que no contribuyeron precisamente a incrementar los niveles de riqueza de esos países ni a que cada una de esas personas pudiera disponer de unos beneficios económicos semejantes a los que percibían profesiones equiparables en los países capitalistas.

Cómo olvidar lo que aconteció cuando cae el muro de Berlín y un gran número de profesionales de esos territorios se desplaza a los países occidentales y son contratados en condiciones mucho más precarias que las personas nativas que poseen su misma titulación. O cómo ignorar la situación de Estados como la India que invierten su dinero en la formación de un buen número de profesionales que luego emigran a otros países para poder acceder a un puesto de trabajo en mejores condiciones que en su propio territorio, contribuyendo a que

esos otros, por ejemplo Estados Unidos de Norteamérica, se beneficien sin haber invertido antes ni un sólo dólar en la formación de esos trabajadores y trabajadoras.

La importancia del capital cultural siempre está muy afectada por las condiciones en las que se desarrolla el propio mercado. Algo que también reconoce, aunque tímidamente, Annie BROOKING (1997, pág. 60) cuando destaca que, “la fuerza de trabajo del tercer milenio estará basada en los conocimientos técnicos y emergerá de una población más longeva y con una mayor demanda de calidad de vida que sus predecesores. Existirán menos ‘trabajos’ y un número muy superior de personas buscando empleo”.

En líneas generales, podemos afirmar que en las teorizaciones sobre el “capital humano” las personas aparecen valoradas de modo reduccionista en la medida en que sólo son un factor para mejorar e incrementar la producción. Las capacidades humanas son equiparadas al capital económico en cuanto elementos imprescindibles en la producción.

En este modelo no se contemplan cuestiones como, por ejemplo, en qué medida a través de la educación las personas tienen más probabilidades de ejercer su libertad de vivir como deseen, de relacionarse con los demás, de comunicarse, de discutir, de disfrutar, de ayudar a otras personas. Pensar que la educación es útil o no en la medida en que contribuye a incrementar la producción de bienes equivale a convertir al ser humano en un objeto, una simple máquina.

Incluso, como subraya Amartya SEN (2000, pág. 353), “el reconocimiento de la contribución de las cualidades humanas al fomento y el mantenimiento del crecimiento económico —con todo lo trascendental que es— no nos dice nada sobre la *causa* por la que se busca el crecimiento económico”.

El ser humano tiene otras finalidades más importantes que la mera (y, por supuesto, imprescindible) producción económica. Las mujeres y los hombres precisan de la educación para poder ser “más humanos”, o sea, desarrollar y ejercer su libertad, crear un mundo más habitable, más solidario, influir y participar en el cambio social, construir un mundo de mayor justicia y equidad.

Tengamos presente, además, que en los países capitalistas los sistemas educativos no sólo proporcionan una formación y cualificación a las personas,

sino que también realizan un notable filtrado en función de la clase social, la etnia, la religión, la salud o el género al que pertenecen quienes a él acceden.

Es imprescindible caer en la cuenta de que desde los modelos de economía neoliberal se alienta a ciudadanos y ciudadanas a verse como consumidores, en un mundo donde la economía carece de reglas distintas a las de: todo en favor de la obtención de beneficios para el empresariado. El darwinismo economicista imperante favorecerá sólo a aquellos contenidos culturales y titulaciones académicas que puedan ser más fácilmente demandados por el mercado. Se utiliza el sistema educativo como una institución bancaria en la que se realizan inversiones en estudios y títulos con los que luego será más factible encontrar un puesto de trabajo y obtener beneficios económicos y sociales. Lógicamente, para ello se procurará evitar el acceso del alumnado a aquellas informaciones y estrategias de análisis y de crítica que puedan llegar a crear contradicciones al sistema capitalista vigente o a hacer ver la necesidad de proponer modelos alternativos de organización de la sociedad y/o del mundo del trabajo.

Esta filosofía impone también la moda de la super-especialización y del “vocacionalismo”. Las personas aprenden a percibir que nacen con una determinada vocación, con inclinaciones naturales hacia una modalidad de trabajo. Se ven a sí mismas con aptitudes “innatas” para desempeñar un puesto laboral que en ese mercado y sociedad goza de una fama y prestigio, cuando menos, relativamente aceptable. Las personas y, por tanto, las alumnas y alumnos tienen muchas dificultades para caer en la cuenta de cómo el mercado a través, por ejemplo, de los medios de comunicación de masas nos aficiona o no a algo. En buena medida, esto explica que para las ocupaciones laborales menos cualificadas y/o menos valoradas socialmente no aparezcan personas “con vocación”; máxime si las ideologías que apuestan por la solidaridad y justicia social se ven como pasadas de moda.

Este “vocacionalismo construido” —que orienta las elecciones escolares realizadas en momentos clave en las que los estudiantes tienen que optar por cursar materias que condicionarán sus especialidades académicas y profesionales futuras, y que restringe de manera importante sus aspiraciones sociales y culturales— está influido de un modo decisivo por las familias de pertenencia, por su adscripción a una determinada clase o grupo social. Es este origen de

clase, con lo que conlleva de posesión y participación de un capital cultural y económico específico (Pierre BOURDIEU, 1989), lo que nos lleva también a decir que este credencialismo se construye jugando con “cartas marcadas”. Generalmente, el des-velo y atención de las familias por el sistema escolar corre parejo con los niveles educativos alcanzados por los adultos de esas familias y por su posición social y cultural. Aunque no de una manera perfectamente reproduccionista, cada familia actuará y, en gran medida, también se autolimitará en función de su adscripción a una clase o grupo social concreto.

Es en el ambiente familiar y en su círculo de amistades e influencias donde los chicos y chicas se informan y aprenden el valor “real” de determinadas preferencias académicas, de las posibilidades de optar por una cierta asignatura, especialidad, titulación e, incluso, institución escolar más productiva y con verdadero valor de cambio en esta sociedad de mercado. A esta información acceden mucho antes de que se vean forzados a una inaplazable toma de decisiones. Por ello, será dentro de las familias de clase media y alta donde notaremos un seguimiento más minucioso de los resultados escolares de sus hijos e hijas, de manera especial en aquellas materias que tienen más cotización en el mercado laboral actual y/o futuro. De esta manera, una familia, a los primeros síntomas de que su hijo o hija va mal en alguna de esas asignaturas consideradas “importantes”, emprende medidas para su corrección. Otras familias con menos información es más fácil que lleguen a despreocuparse dado que, o bien aceptarán esas dificultades como “naturales”, como fruto de unas capacidades innatas, o bien lo considerarán como de poca importancia en esos primeros momentos; no caen en la cuenta de que más tarde ese retraso escolar puede agravarse todavía más y que, en el momento fatídico en el que tales estudiantes se vean forzados a realizar elecciones de especialidades, ya no habrá posibilidades de hacer nada para subsanar los déficit acumulados.

Recurriendo a un símil de la economía, Pierre BOURDIEU nos dirá que “los movimientos de la bolsa de valores escolares son difíciles de anticipar y aquellos que se pueden beneficiar, a través de su familia, padres, hermanos o hermanas, etc., o de sus relaciones, de una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, pueden ubicar mejor sus inversiones escolares y lograr el mejor beneficio de su capital cultural” (Pierre BOURDIEU,

1997, pág. 117).

Este rol de la familia en la educación aparece con mucha frecuencia en las investigaciones acerca del fracaso y el éxito escolar en los sistemas educativos. Así también Christian BAUDELOT y Roger ESTABLET (2000), en una de sus últimas investigaciones sobre lo que aconteció en Francia en el período 1968-1998, o sea los treinta años siguientes a la famosa revolución de Mayo del 68, constatan que el éxito escolar está muy relacionado con la implicación de las familias en la educación. El alumnado mejor se distingue del que tiene más problemas en que, en sus domicilios, el padre o la madre se encargan de ayudar a organizar el tiempo libre; se aseguran de que sus hijos e hijas dediquen algunas horas a estudiar, a las tareas escolares. “Más de tres horas semanales dedicadas en el hogar a las actividades escolares y para-escolares separan al alumnado que tiene éxito escolar de aquél que tiene dificultades” (Christian BAUDELOT y Roger ESTABLET, 2000, pág. 104).

En esta supervisión de los deberes escolares existen diferencias entre las familias; las que tienen un mayor nivel cultural y profesional llevan a cabo un control más cotidiano y metódico del rendimiento de sus hijas e hijos, no dudando en contratar a docentes para que acudan al domicilio a reforzar aprendizajes en los que aquéllos manifiestan más dificultades.

Acostumbra a existir una correlación positiva entre el éxito escolar y el interés demostrado realmente por las familias.

En los medios sociales populares, las madres, en mayor número que los padres, de los alumnos y alumnas que tienen éxito se muestran especialmente movilizadas, atentas a sus motivaciones y aptitudes escolares, ansiosas por ayudarles a desarrollar proyectos realistas y coherentes. Cuando existe una preocupación por parte de las familias obreras con menos recursos por el rendimiento académico de sus hijas e hijos, también aumentan las expectativas acerca del nivel escolar y la titulación que deben llegar a alcanzar. Así por ejemplo Gisèle MIRANDE en su tesis de doctorado, en la que estudió el éxito escolar en las clases populares de los barrios del norte de Marsella, en Francia, dejó demostrado que

“para esos padres del medio obrero, más de un tercio de los cuales procede de la emigración, el bachillerato es considerado como el nivel mínimo a lograr en el

75% de los casos", por sus hijos e hijas (Cit. en Christian BAUDELOT y Roger ESTABLET, 2000, pág. 105).

No obstante, es preciso tener presente que, aunque tenemos que reconocer que los niveles educativos de la población, en general, están subiendo (Christian BAUDELOT y Roger ESTABLET, 1990), no lo hacen en la línea de una mayor equiparación entre todos los colectivos sociales. Las aspiraciones de todos los grupos suben y, lógicamente, las de las familias más acomodadas, con mayores niveles económicos y culturales, lo hacen en mayor medida. En el acceso a estudios universitarios, másters y doctorados es donde se deja notar más la ausencia de estudiantes de las clases populares.

En el Estado español, según el estudio que hizo público el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) se observa también una asociación entre el nivel de estudios de los progenitores y el que desean que alcancen sus hijos e hijas. Así, se constata que "la casi totalidad de los padres con estudios universitarios medios o superiores desean un nivel similar de estudios para sus hijos" (INCE, 2000, pág. 22); los porcentajes que confirman esta aspiración se sitúan entre el 94,8% de las familias con los hijos e hijas en educación secundaria obligatoria y el 99,5% de las que los tienen cursando educación primaria. Para estas familias supondría una gran frustración el que sólo alcanzaran a cursar la ense-

ñanza obligatoria.

A medida que desciende el nivel educativo de las familias, baja también el nivel de aspiraciones para sus hijos e hijas. De este modo, las familias en las que los progenitores tienen estudios de bachillerato o formación profesional, aunque en general tienen altas expectativas para sus descendientes, ya es visible una cierta rebaja en sus previsiones. Así los porcentajes del mencionado estudio dejan constancia de que, en cuanto a las aspiraciones de que sus hijos e hijas lleguen a la Universidad, las cifras comparándolas con las del grupo anterior se si-túan entre el 84% de las familias con estudiantes en ESO y el 94,5% en educación primaria.

Por el contrario, las familias que sólo poseen estudios primarios tienen unas expectativas mucho más bajas y todavía más aquellas que declaran no tener ningún tipo de estudios. En este último grupo, "desean estudios universitarios para sus hijos, entre un 29% y un 46% y, en cambio, son los que manifiestan, en

mayor proporción que los otros grupos, el deseo de que sus hijos realicen estudios de bachillerato o formación profesional, entre el 37% y el 49%, y los que en mayor proporción solamente tienen la expectativa de que sus hijos realicen estudios obligatorios" (INCE, 2000, pág. 22).

Llama la atención cómo las familias, a medida que sus hijos e hijas tienen más edad o están en niveles educativos más altos, van reduciendo sus expectativas acerca de las posibilidades de alcanzar mayores niveles escolares. En las cifras anteriores podemos observar que los porcentajes más altos, o sea, las mejores expectativas se producen cuando los hijos e hijas están en los niveles iniciales del sistema educativo, en educación primaria.

El alumnado, según este mismo estudio, manifiesta unas aspiraciones de alcanzar un determinado nivel escolar en las que también se puede constatar el origen familiar; así, "a mayor nivel de estudios de los padres se da menor porcentaje de hijos con intereses académicos indefinidos y mayores porcentajes con expectativas de estudios de mayor nivel" (INCE, 2000, pág. 24). De ahí que, por ejemplo, el 85,3% del alumnado de 16 años procedente de familias con estudios universitarios tenga como meta carreras universitarias.

Cuando muchas personas poseen las mismas titulaciones, éstas pierden parte de su valor, pues el mercado penaliza siempre las inflaciones. Esas mismas personas se verán obligadas a procurar nuevas certificaciones y diplomas de mayor y más prestigioso nivel para garantizarse la aceptación en el mercado de trabajo. Randall COLLINS (1989) nos expone en *La sociedad credencialista*, de qué modo las credenciales educativas se convierten en una coartada para justificar el acceso a posiciones sociales privilegiadas, a pesar de que detrás de ellas no siempre hay unos conocimientos claramente relacionados con el puesto de trabajo que se desempeña. Algo que en la actualidad es sumamente visible dado que, en momentos en los que las cifras de personas en situación de desempleo son muy altas, los puestos de trabajo menos cualificados llegan a ser ocupados por profesionales con credenciales muy superiores a las legalmente exigibles.

El credencialismo aparece desde finales del siglo XIX ligado a la cultura. Como destaca Randall COLLINS (1989, pág. 193), "la cultura es el vehículo crucial para la organización de la lucha por los bienes económicos (y por cualquier otro bien)

y para la división del trabajo productivo en cada una de las distintas ocupaciones”.

El acceso y posesión de niveles culturales es, asimismo, uno de los condicionantes de la estratificación social y de la movilidad social ascendente.

El inicio del siglo XXI viene caracterizado, entre otras cosas, por una notable inflación de títulos que acreditan la finalización de estudios superiores de una buena parte de la población de los países más desarrollados. Sin embargo, tales credenciales ya no funcionan como la llave maestra para el acceso a un buen puesto de trabajo y con un buen salario.

Las políticas de globalización promovidas por los modelos económicos neoliberales estuvieron durante la segunda mitad del siglo pasado tratando de convencer a la población de que las titulaciones, principalmente las superiores (bachillerato, formación profesional y universidad), eran la clave que facilitaría la movilidad social ascendente y la garantía para encontrar un empleo. El sistema educativo en muchos momentos utilizó, como elemento de motivación para lograr que el alumnado se esforzara y rindiera en sus estudios, este mismo estímulo: un título que otorgaría a su poseedor o poseedora un empleo, salario y poder.

Los nítidos lazos que unían títulos y puestos de trabajo eran muchas más veces de las deseadas la verdadera razón por la que las familias presionaban a sus hijos e hijas a acudir a los centros escolares y les obligaban a esforzarse en las tareas que el profesorado imponía. Tanto las familias como el propio alumnado tenían en su mente que los esfuerzos a los que el sistema educativo obligaba tenían como recompensa un buen empleo, un salario digno y mayor poder y prestigio social. En la medida en que la población va percibiendo que estas interco-nexiones no son tan claras, aumenta el descontento de las familias con los centros escolares e, incluso, creo que se podría llegar a explicar también una buena parte de los problemas de indisciplina y de dejación de responsabilidades por parte del alumnado.

Mientras el profesorado, de manera especial el más progresista, ve su trabajo más relacionado con la formación de una persona íntegra, moral, comprometida con la resolución de las injusticias sociales del momento, preocupada por saber, pero para ser mejor persona; gran parte del alumnado y una buena proporción de

las familias siguen pensando de manera prioritaria en cómo lograr el día de mañana un buen puesto de trabajo, prestigioso y bien remunerado. Para un gran porcentaje de estudiantes la educación es meramente un medio hacia un fin que no es precisamente el llegar a tener mayor curiosidad intelectual, mayor solidaridad y poder ejercer más plenamente como ciudadano y ciudadana responsable.

Esta crisis en los fines de la educación es la que explica, según Randall COLLINS (1989, pág. 218), el hecho de que en la enseñanza superior esté decreciendo el porcentaje de estudiantes varones y, por el contrario, sea muy llamativo el incremento de las mujeres. Éstas verían en las universidades la estrategia para alcanzar mayor reconocimiento y posibilidades el día de mañana, mientras que los hombres, como fruto de su más estimulada competitividad y su mayor obsesión por un puesto de trabajo bien remunerado y que les dote de poder y prestigio, optarían por incorporarse cuanto antes al mercado, y lograr sus credenciales en los programas que las mismas empresas ofertan y que permiten la movilización ascendente dentro de esas mismas corporaciones industriales, comerciales o bancarias.

El sistema educativo ya no es, a estas alturas de la historia, el único lugar en el que se pueden obtener titulaciones con demanda en el mercado. El último cuarto de siglo tuvo entre sus señas de identidad la aparición de las empresas y sociedades financieras como ofertantes de formación y titulaciones que gozan de prestigio y que abren puertas en el seno de esas mismas empresas o de otras semejantes. La privatización de la enseñanza venía dejándose notar en todos los niveles educativos, pero nunca aparecía con claridad quién promovía tales centros privados, a no ser en el caso de los colegios religiosos vinculados a órdenes religiosas y a las Iglesias o, incluso el caso de algunos grupos sociales laicos preocupados por ideales morales y políticos. La novedad ahora son las empresas comerciales, los bancos y multinacionales que aparecen ofertando titulaciones superiores y que acostumbran a gozar de gran aceptación por parte del alumnado, pues es en estos cursos donde se percibe una conexión más nítida entre lo que se estudia y el mercado.

El hecho de que las grandes empresas y multinacionales aparezcan ofertando programas de estudio puede provocar una mayor monopolización y control de

los puestos de trabajo, en especial de los más técnicos y más especializados (Randall COLLINS, 1989, pág. 217).

Según va creciendo la espiral credencialista, en esa misma medida las instituciones de enseñanza superior más elitistas refuerzan su poder jerarquizador.

Sólo unas pocas personas podrán acceder a ellas ya que no todas podrán disponer de los recursos económicos necesarios para hacer frente a unas elevadísimas cuotas de matrícula, al dinero imprescindible para los desplazamientos a las ciudades y/o países en los que radican estos centros de élite y para pagar un hos-pedaje. Este tipo de instituciones formativas pasan, de esta manera, a funcionar cual clubes, cuyos socios van a poder disfrutar de todo un sinnúmero de ventajas y prebendas que les reforzarán todavía más su situación como élite. Un panorama semejante pone de manifiesto que el principio de igualdad de oportunidades no es más que una fórmula vacía, ya que no todas las personas que tienen talento y cualidades semejantes tienen las mismas oportunidades de acceder a los niveles de formación que desearían. Una vez más las diferencias por razón de clase social, raza, género y nacionalidad se podrán constatar con facilidad.

Hasta incluso los más defensores de las ideologías innatistas tienen que reconocer que aquellas personas que tienen los mismos cocientes intelectuales van a tener posibilidades diferentes para compensar o desarrollar esas potencialidades. La jerarquía intelectual que pretende fomentar la pseudotecnología de los tests, estaría afectada claramente por variables como la familia en la que esas personas nacen y se desarrollan, la etnia a la que pertenecen, el género, el país en el que viven, etc.

Esta política de credencialismo, se ve más reforzada en el grado en que, día a día, pesa más el prestigio de la institución que otorga los títulos y diplomas. En el momento en que hay muchas personas con titulaciones parecidas, el verdadero valor de cambio pasa a venir determinado por el prestigio y elitismo selectivo de la institución en la que se obtiene el título.

El resultado final será que los desposeídos de títulos académicos o quienes los obtienen en instituciones de poco renombre, pasan a ser mano de obra barata o a quedar excluidos social y laboralmente sobre la base de su poca inteligencia o su

nulo esfuerzo personal. Este modo de funcionar hace difícil que la inmensa mayoría de los ciudadanos y ciudadanas caiga en la cuenta de la perversidad en la forma de operar de un sistema escolar que no es garante de una verdadera igualdad de oportunidades y, al mismo tiempo, les resulta difícil hacerle frente y emprender acciones colectivas para su transformación.

Un sistema educativo credencialista, que se apoya en un modelo de sociedad en el que es muy notable la desigualdad de oportunidades, en la que los niños y niñas tienen más y mejores posibilidades escolares en función de su origen social, es uno de los síntomas visibles de la injusticia social dominante. Como destaca Robert W. CONNELL (1997, pág. 23), "una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente". El sistema educativo entra a desempeñar un papel fundamental en la construcción de las desigualdades sociales y económicas, lo cual nos debe hacer pensar en que también podría, y debe hacerlo, jugar un destacado rol en la construcción de una sociedad más justa y solidaria; en este caso se exige que quienes participen en el diseño de sus líneas de acción lo hagan también desde perspectivas de atender a la construcción de una sociedad más igualitaria y solidaria.

Con los nuevos vientos neoliberales, y pese a la aparición de nuevos modos de organización del trabajo postfordistas, en muchos aspectos también recobran fuerza en el mercado los famosos principios de la mcdonaldización social: eficiencia, cuantificación, previsibilidad y control (George RITZER, 1993). Un sistema educativo, planificado para enseñar a las nuevas generaciones a competir, acabará obsesionándose también por asegurarse modos de organización de los centros que contribuyan a procurar la eficiencia; definida ésta desde ópticas exclusivamente empresariales. Los equipos docentes se esforzarán en hacer visible ante la sociedad que están preocupados por unos resultados que son los mismos que demanda el mercado; de ahí que se dediquen a anunciar, incluso en los medios de comunicación, las calificaciones que obtienen sus alumnos y alumnas.

Se hará hincapié en dar datos cuantificables que permitan establecer comparaciones y mediciones visibles de los logros obtenidos. De esta manera se facilita una estabilidad de la imagen del centro en la sociedad.

Reaparece una verdadera obsesión por tratar de buscar resultados programados minuciosamente de antemano, algo que las clases medias (en especial las medias-bajas) y bajas valoran pues prefieren un mundo sin riesgos ni sorpresas a la hora de hablar de educación. Pensemos en lo poco que a estos grupos sociales les gustan las innovaciones educativas, ya que no aceptan de buen grado la inseguridad que acompaña a todo proceso de experimentación; tienen unas ideas previas sobre la asistencia a las aulas y suelen manifestar resistencia a aceptar otras, a no ser que el profesorado se esfuerce en explicarles lo que de desfasado tienen las prácticas que se venían desarrollando y de las que muchas de esas familias fueron partícipes. Este fenómeno explica, asimismo, el éxito de las cadenas de restaurantes de comida rápida y estandarizada, tipo McDonald, Pizza Hut, Burger King, Pans & Company, Telepizza, Pizza World, ... Cadenas cuyas normas de franquicia ya se ocupan de construir un ambiente similar en cada uno de los restaurantes de la cadena. Se pretende que el consumidor o consumidora, vaya a la ciudad o al país que sea, se encuentre en un espacio familiar, con los platos y sabores que ya conoce, con una decoración similar, con idénticas rutinas para solicitar la comida, e incluso con los mismos regalos de promoción.

No hay lugar para la sorpresa.

Sin embargo, este recrudecimiento de la mcdonaldización social no es coherente con los discursos hegemónicos en psicopedagogía que dicen que cada estudiante es diferente, tiene ritmos de aprendizaje idiosincrásicos, posee conocimientos previos distintos a muchos de sus compañeros y compañeras, tiene sus propios prejuicios y expectativas, etc. Uno de los lemas más actuales y que goza de gran aceptación (al menos en el nivel discursivo) como el de la "educación para la diversidad" entra en flagrante contradicción con esta filosofía que comen-tamos que apuesta por una "educación como uniformización". Los procesos de fabricación de, por ejemplo, Coca-Cola no se pueden equiparar nunca a los procesos que conlleva la educación de los chicos y chicas. La construcción del conocimiento relevante y significativo, al igual que de las destrezas y valores, no es para nada coherente con esos cuatro principios de la mcdonaldización pues, como muy bien expresó Philip W. JACKSON (1998, pág. 197) "el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una

mariposa que a la trayectoria de una bala".

Un modelo uniformizador requiere mecanismos de control importantes sobre sus trabajadores y trabajadoras. De ahí, por ejemplo, el control que los grandes grupos empresariales y de poder tratan de ejercer en el sistema escolar mediante el monopolio del mercado de los libros de texto; algo que puede llegar a alcanzar mayores cotas de concentración empresarial si el Ministerio de Educación decide elaborar listados de indicadores para cada asignatura o área de experiencia y aprendizaje y, además, abandona la tradición del precio fijo de los libros de textoi1.

Asimismo, esta filosofía entra en contradicción con algunos de los más manidos eslóganes de las actuales reformas educativas, como por ejemplo, los de flexibilidad y autonomía, y todavía más con los principios de una economía de libre mercado; pero la realidad es que, en la práctica, nunca las amenazas de control externo de los centros escolares fueron mayores. Intimidación que se puede constatar con la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) por Real Decreto 928/1993 de 18 de Junio, como concreción del Art. 62 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y, de manera especial, al repasar sus principales funciones en el Art. 3 del citado Real Decreto: "Evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas"..., "elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo", ..."elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la LOGSE", ..."informar a los distintos sectores de la sociedad del funcionamiento y resultados del sistema educativo", ..."publicar y difundir los resultados de las evaluaciones realizadas", etc. En ningún momento aparece en el Articulado del Real Decreto la participación de los profesores y profesoras en este organismo, lo que puede acabar por vaciar totalmente de contenido la autonomía del profesorado y de los centros de enseñanza.

Si se acaban proponiendo unos indicadores desde el INCE para vigilar los mínimos curriculares concretados en el Diseño Curricular Base, se estarán poniendo los pilares para convertir las palabras *productividad, competitividad* y *rivalidad* en el motor de todo el trabajo escolar; algo que afectaría tanto a la comunicación entre centros de enseñanza, como en el interior de cada uno de

ellos y, por derivación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen en cada aula.

Hablar de productividad tiene sentido cuando lo hacemos desde la esfera de la economía. La productividad es algo que podemos llegar a cuantificar y, por consiguiente, nos permite averiguar si un determinado proceso de trabajo logra colocar más o menos mercancías en el mercado, nos ayuda a conocer si las ganancias con la venta de un determinado producto se incrementan o no, etc. No está nada claro que este lenguaje centrado en costes y beneficios sea pertinente en el ámbito de la educación, y de ahí la polémica que genera.

1nSi se apuesta por una política de liberalización de los precios en el mercado de los libros de texto, es fácilmente previsible que las editoriales más poderosas decidan eliminar a las más peque-

ñas al ofrecer, en un primer momento, materiales didácticos a un precio muy reducido e, incluso, llegando a perder dinero; o sea, no es descartable que se produzcan fenómenos de “dumping”.

Es importante tomar en consideración el mundo de la economía cuando pensamos e intervenimos en el sistema educativo. Así, no podemos ignorar que también los ministerios de economía tienen una gran responsabilidad en lo que acontece en los centros escolares, dado que desde sus dependencias se dictaminan los recursos económicos a invertir en este ámbito. El dinero que la Administración destina a educación condiciona tanto las posibilidades de acceder al sistema educativo de los chicos y chicas y de permanecer en él durante el tiempo necesario para educarse y poder participar de manera responsable en los asuntos comunitarios, como que su profesorado reciba una buena formación, tenga posibilidades de actualizarse y reciba un salario digno. Los fondos económicos asignados al sistema educativo son los que permitirán que los centros dispongan de espacios físicos y recursos adecuados y suficientes. Siguiendo esta lógica, una política de restricción del gasto público y, en concreto, de recortes en educación necesariamente tiene que tener efectos perniciosos sobre la calidad del sistema escolar.

Tomar en consideración las políticas económicas conlleva, asimismo, prestar atención a cómo se efectúan las inversiones y el gasto en el interior del sistema educativo. Disponer de recursos económicos no implica que los gastos se hagan

siempre de modo correcto. Es obvio que será necesario detenerse en los criterios que guían el reparto de los presupuestos económicos.

Pero subrayar estas conexiones con el mundo de la economía no quiere decir que sea ésta la única perspectiva que debe guiar y explicar todo lo que sucede en el sistema educativo. Así como están claras las necesidades de fondos económicos para el buen funcionamiento del sistema, esto no quiere decir que tengamos que tomar también como listón para juzgar la calidad y eficacia de los sistema educativos los niveles de desarrollo productivo que alcanza esa sociedad: si se incrementa o no el producto interior bruto, si el desarrollo tecnológico es el esperado, o si todas las personas tienen un puesto de trabajo adecuadamente remunerado. El mundo productivo viene afectado por muchos otros factores distintos a la cualificación profesional de trabajadoras y trabajadores, tales como la disponibilidad del empresariado a invertir, la detección de necesidades del mercado, las políticas económicas desarrolladas desde la Administración, etc. O de lo contrario, se deduciría que, por ejemplo, como Estado Español tiene un importante número de profesionales de la educación, medicina, biología, química, etc., en paro, eso quiere decir que las necesidades detectadas en la sociedad en tales ámbitos están cubiertas de una manera satisfactoria; sin embargo, cualquier repaso a la prensa diaria nos convencería de la incorrección de semejante argumento, dadas las largas listas de espera en los hospitales, la falta de formación y, sobre todo, de procedimientos para la actualización cultural de un sector muy importante de la población, etc.

La educación no corrige necesariamente las estructuras y comportamientos desiguales, aunque puede llegar a ser un importante motor si los ciudadanos y ciudadanas pudieran desarrollar sus capacidades de crítica y de lucha por una sociedad con mayor justicia y democracia.

Una sociedad donde existe una actitud de sospecha y recelo ante lo público tiene todas las probabilidades de acabar siendo una sociedad injusta y donde la igualdad de oportunidades acabe en papel mojado. No se pueden confundir los principios que justifican la existencia de las redes públicas de educación con algunos de los defectos que se pueden detectar en su funcionamiento cotidiano. En este último caso es imprescindible urgir la corrección de los modos de funcionamiento inadecuado, no la destrucción del modelo.

La educación tiene que servir para formar una buena ciudadanía, pero no para enriquecerse más y a costa de los demás, algo que es una demanda consustancial a los modelos productivos capitalistas. Tengamos presente que nuestras sociedades de mercado contemplan la implicación de la ciudadanía en la sociedad sólo en cuanto estrategia para obtener beneficios económicos; de ahí que no importe demasiado si para ello es necesario explotar a otros seres humanos. Pero la educación puede reforzar este modelo de conducta si mercantiliza-mos también las finalidades y razón de ser del proyecto de la Ilustración.

El éxito académico no se corresponde obligatoriamente con el desarrollo personal, con el grado de responsabilidad social, con un comportamiento moral, con actitudes de respeto y solidaridad; pensemos si no en el éxito de muchos programas educativos profesionalizantes, pero en los que al mismo tiempo se anulan las capacidades de crítica y de reflexión moral de quienes los cursan.

***Agrupamientos segregados del alumnado***

## *en los centros escolares*

Esta pérdida de vista del valor social del trabajo y del conocimiento también se agrava en la medida en que desde los institutos de bachillerato y desde las universidades se apuesta por una especialización muy acusada, en la que la interdisciplinariedad pierde terreno. Trabajar con contenidos culturales muy fragmentados contribuye a que no se lleguen a entender muchas de las funciones ocultas de ese conocimiento especializado; de esta manera, se disimulan más fácilmente los intereses económicos y políticos de muchas líneas de investigación y aplicación de ese conocimiento.

Se está dando demasiado énfasis a un tipo de formación muy próxima a las necesidades de las actuales empresas. Hoy en día, muchas familias, fruto del bombardeo que se está realizando contra el sistema educativo acusándolo de no capacitar a las personas para formar parte del personal de las empresas actuales, están comenzando a forzar a los centros a los que envían a sus hijos e hijas para diseñar una enseñanza muy centrada en destrezas y contenidos que tengan una inmediata aplicación para encontrar un puesto de trabajo. Algo que cierta-mente también tiene que facilitar el sistema educativo, pero que, dado el actual peso de las ideologías más economicistas, corremos el riesgo de sobredimensio-nar, agotando las finalidades de los procesos de escolarización exclusivamente en esta dimensión utilitarista.

Se acostumbra a olvidar que, curiosamente, cuando los trabajadores y trabajadoras desarrollan sus destrezas más aplicadas a los puestos de trabajo es precisamente cuando los están desempeñando. De ahí el debate siempre abierto acerca de si es mejor una formación más generalista o si es necesario apostar cuanto antes por una especialización fuerte.

En un mercado laboral tan inseguro en los puestos de trabajo que oferta, así como en una sociedad donde el desarrollo tecnológico es velocísimo, y donde las necesidades de las personas que viven la actual sociedad de consumo varían con gran celeridad, una apuesta por una formación muy aplicada corre demasiados riesgos, por no decir que tiene todas las posibilidades de quedar desfasada muy pronto. Si estamos hablando continuamente de la necesidad de formar personas capaces de desempeñar puestos de trabajo en un tejido productivo donde la

palabra de moda es “flexibilidad”, esto nos debería llevar a apostar por una formación mucho más interdisciplinar, abierta y flexible.

Algo que además también es, en cierta medida, coincidente con las dudas que desde el mundo empresarial se mantienen acerca de cuáles son los contenidos culturales en los que más debería insistir el sistema educativo. En las últimas décadas desde ese mundo se lanzan críticas sobre la ineficacia del trabajo que realizan los colegios, pero tampoco se ofrecen líneas claras sobre lo que el mundo empresarial precisaría; algo que ya puso de manifiesto un destacado positivista y neoliberal como Gary S. BECKER (1983, pág. 99), cuando escribe: “los economistas saben desde hace tiempo que las medidas convencionales de la aptitud

—pruebas de inteligencia o de habilidad, expedientes escolares, pruebas de personalidad— aunque son importantes para algunos fines no miden adecuadamente las cualidades que se requieren para tener éxito económico en la vida”.

Si desde esta esfera se tiene tal grado de sospecha, no es de recibo que la propia institución escolar aparente tener certezas para las que no tiene pruebas que ofrecer.

Un buen ejemplo de este tipo de “falsas certezas” es la obsesión jerarquizadora que las apuestas por la mercantilización de los sistemas educativos están volviendo a introducir peligrosamente en los modos de organización de la ense-

ñanza en el interior de los centros educativos. Jerarquización que se llega a hacer patente recurriendo a formas visibles de agrupar y clasificar al alumnado y que atentan claramente contra los ideales de un sistema educativo que debe buscar promover la justicia y la equidad.

Cuando estudiantes de grupos sociales desfavorecidos y con dificultades en su rendimiento escolar son agrupados en un aula, separados de los que tienen mejores resultados y/o pertenecen a grupos sociales más favorecidos, por lo general esa clase acaba teniendo peores resultados de los esperados. Este alumnado en una situación semejante percibe con claridad que no goza de la estima del profesorado; que incluso éste no deseará de buena gana hacerse cargo de esa aula. Si además de ser considerados como fracasados escolares, pertenecen a grupos sociales desfavorecidos es fácil que tampoco las expectativas

docentes acerca de las posibilidades de mejorar y aprender sean altas, en consecuencia es previsible que el ambiente escolar acabe siendo muy poco estimulante.

Por el contrario, un colegio en el que la mayoría del alumnado accede con un importante bagaje cultural, como consecuencia de pertenecer a familias de alto estatus económico y cultural, donde no existen estudiantes de minorías étnicas sin poder, donde alumnos y alumnas aceptan someterse a las normas que allí imperan sin mayores conflictos, es fácil imaginar que su rendimiento será alto; el profesorado se sentirá más animado y, lo que es muy importante, mantendrá y comunicará a sus estudiantes sus buenas expectativas, su confianza en que son capaces de aprender más y más.

Muchas familias de las clases medias están siendo instrumentalizadas desde la derecha política para forzar a los centros escolares a seleccionar estudiantes de su mismo estatus social, cultural y origen étnico. Movilización que se lleva a término al no proporcionárseles una información adecuada sobre el verdadero sentido de lo que significa educar y, por el contrario, dejando que el ambiente

"engorde" los rumores de que los alumnos y alumnas de los grupos sociales más desfavorecidos o de etnias minoritarias sin poder son los que crean los ambientes de indisciplina en los colegios, son los responsables de las situaciones de violencia y agresividad. En los medios de comunicación menos rigurosos o más amarillos, son muy frecuentes informaciones sensacionalistas que llegan a equiparar la diversidad de capacidades cultural o étnica a la indisciplina y violencia en las aulas, a la caída de niveles escolares y al fracaso escolar.

Conviene ser prudentes a la hora de analizar los datos referidos a las conductas de agresividad y violencia en los centros escolares, no olvidemos que vivimos en una sociedad donde determinadas informaciones acostumbran a exagerarse para así crear un caldo de cultivo para efectuar transformaciones legislativas más conservadoras. Hasta el momento no disponemos de investigaciones rigurosas que constaten un crecimiento de los niveles de conflictividad en los centros, pero aun en el caso de que así fuera, lo que es imprescindible analizar son las posibles razones de ello. Entre las situaciones conflictivas que con-seguimos localizar, llama poderosamente la atención que la mayoría de ellas tienen lugar en centros en los que las propuestas educativas no

resultan de interés para el alumnado o donde el profesorado muestra comportamientos demasiado autoritarios. Es necesario reconocer que hay estudiantes que perciben que no son bien vistos en los centros, ya sea debido a su origen social, ya a su aspecto físico o a que se aburren en las aulas porque lo que allí se hace no logra engan-charlos.

Si los problemas y quejas acerca de conductas disruptivas aumentan en la educación secundaria obligatoria es preciso, asimismo, no olvidar que esta etapa es la continuidad de la de educación primaria, lo que obliga a analizar qué estuvo ocurriendo en ella cuando nos encontremos con situaciones problemáticas. Unas podrán ser consecuencia directa de los modos de trabajo de la etapa que se está cursando, pero puede que otras vengan a suponer el desborde de un vaso que se vino saturando, poco a poco. Muchas conductas problemáticas y de fracaso escolar podrían haberse evitado si, a los primeros síntomas, se hubieran diagnosticado y se hubieran diseñado las adaptaciones curriculares adecuadas, si se establecie-ra una mayor coordinación entre el profesorado que tiene responsabilidades con ese alumnado, atendiendo en especial a los momentos de transición de educación primaria a secundaria, y de secundaria a bachillerato o formación profesional.

De todos modos, tampoco quiero obviar que pueden darse manifestaciones de conflictividad y/o violencia debido también a otros factores más exógenos al centro.

No es justo argumentar, como se suele hacer desde determinadas posiciones conservadoras, que adaptar los proyectos curriculares a las necesidades del alumnado equivalga a rebajar niveles de exigencia, sino hacer realidad lo que todas las teorías pedagógicas y psicológicas están diciendo acerca de la diversidad de nuestros estilos cognitivos, de las distintas inteligencias y, por consiguiente, de la necesidad de una mayor variedad en las estrategias y recursos que es preciso emplear en las aulas. Hoy todo el mundo concuerda en que es posible conseguir los mismos objetivos pero con ritmos, estrategias y recursos muy diferentes.

Sin embargo, es este ambiente de rumores y exageraciones acerca de la existencia de numerosos conflictos y problemas en las aulas el que explica, en gran medida, la presión de las familias para que los centros organicen las aulas de

modo más homogéneo; algo que ya fue detectado también por Stephen J.

BALL, Richard BOWE y Sharon GEWIRTZ (1996), quienes constataron que uno de los criterios que animaba a los padres y madres a elegir un centro de educación secundaria era si organizaban al alumnado por niveles de capacidad y rendimiento.

Pero es preciso señalar que este énfasis neoliberal en la libre elección de centros y que, simultáneamente, sirve para explicar la vuelta a modalidades de segregación del alumnado sobre la base de niveles de rendimiento, por capacidades, no se ve avalado por los resultados de las investigaciones que se vienen desarrollando sobre esta cuestión. Así, como subraya Diane REAY (1998), pese al impacto de las políticas de mercado que se están dejando notar mucho en las aulas de los centros escolares de educación secundaria del Reino Unido, en los que rige la filosofía de la comprensividad, contamos con "la evidencia empírica de que los agrupamientos heterogéneos generan el ambiente de enseñanza y aprendizaje más eficaz para la mayoría del alumnado, [aunque] la enseñanza con grupos de estudiantes con capacidades diferentes ha llegado a estar cada vez más asociada con indisciplina y desorganización en las aulas, inicialmente en la prensa y en documentos de la OFSTED (Departamento de los Estándares en Educación) y, con posterioridad, en las mentes de los padres y madres" (Diane REAY, 1998, pág. 546).

Martin THRUPP (1999), en una investigación llevada a cabo en Nueva Zelanda, presenta también nuevas evidencias de que las instituciones escolares a las que acuden estudiantes de diferentes clases y grupos sociales son más educativas que las que apuestan por el uniformismo en la composición del alumnado. Con sus investigaciones confirma que las políticas de elección de centros llevadas a cabo por las familias, conjuntamente con el crecimiento de las disparidades en la totalidad de los recursos de los diferentes centros escolares, están dando origen a una *"política de polarización"* . Esta polarización tiene como efectos que las distintas clases y grupos sociales asisten a colegios diferentes, con políticas curriculares diversas, con regímenes disciplinarios distintos, contenidos culturales, estrategias de evaluación, recursos, metodologías diferentes. En general, los datos disponibles nos dicen que los niños y niñas de los colectivos sociales más desfavorecidos acuden a centros con

menos recursos, con profesorado menos motivado y, por tanto, obtienen peores resultados.

Los centros cuyo alumnado mayoritariamente pertenece a las clases medias ponen más énfasis en programas más académicos, pensados para alumnos que van a continuar estudiando; éstos son más optimistas y se sienten más capaces de hacer frente a las dificultades con las que se puedan encontrar en las aulas.

Todo lo contrario sucede en aquellos colegios en los que el alumnado pertenece a familias de clases más populares y trabajadoras. Así, por ejemplo, según THRUPP, en los centros de educación secundaria a los que acudían los hijos e hijas de la clase trabajadora, el profesorado ponía más énfasis en las dimensiones más prácticas del conocimiento, subrayando la importancia de los contenidos para poder encontrar un puesto de trabajo. En estos últimos colegios, además, se consumía mucho tiempo en resolver cuestiones de disciplina y orden.

En general, es preciso reconocer que contamos con un buen número de investigaciones que vienen analizando qué acontece en las sociedades en las que los centros de educación secundaria están apostando por la organización del alumnado en grupos homogéneos, con similares capacidades y niveles de rendimiento académico. En ellas se pone de manifiesto que quienes salen perjudica-dos son los hijos e hijas de las familias de clase obrera y de los colectivos sociales más desfavorecidos, así como los que pertenecen a minorías étnicas sin poder o están afectados con algún tipo de discapacidad psíquica (David GILLBORN, 1997; Máirtín MAC AN GHAILL 1988). Estos estudios tampoco refuerzan la idea de que los de las clases más favorecidas obtienen mejores resultados que si estuvieran compartiendo sus aulas con otros estudiantes que necesitaran otro tipo de refuerzos o adaptaciones curriculares.

Con demasiada frecuencia, los agrupamientos homogéneos uniformizan el ambiente de enseñanza y aprendizaje, y no consideran las diferencias individuales existentes en cualquier aula, lo que redunda en un menor número de recursos didácticos y mucho menos variados; además de ser aulas en las que se recurre, en la mayoría de las ocasiones, a metodologías didácticas tradicionales donde las comunicaciones son predominantemente unidireccionales: profesorado → alumnado.

En las aulas y colegios con estudiantes más conflictivos, que optan por

agrupamientos segregados en razón del rendimiento académico, el profesorado acostumbra a estar más obsesionado por cuestiones de disciplina, por formas de mantener el orden, y mucho menos por buscar alternativas educativas sobre la base de recursos informativos más atractivos y relevantes, de la incorporación de temas que resulten de interés para sus estudiantes, por hacerles ver que son personas que merecen y deben respeto, etc. El alumnado que pasa a formar parte de estas aulas desde el primer momento ya se siente condenado y, por tanto, entra dentro de una cierta lógica que traten de rebelarse de la manera que mejor saben, o sea, molestando e incluso asustando al profesorado.

Las razones en favor o en contra de los agrupamientos del alumnado por niveles de capacidades y de rendimiento escolar tienen una clara dimensión polí-

tica. Con mucha frecuencia los defensores de los agrupamientos mixtos o heterogéneos aducen en su defensa razonamientos en torno a cuestiones como la igualdad de oportunidades, de justicia social, de las funciones que debe desempeñar el sistema educativo en sus etapas obligatorias, de las finalidades de la educación. Los argumentos de los partidarios de opciones segregadas acostumbran a recurrir a razonamientos en los que subyace una visión fuertemente individualista y competitiva de la vida, cuando no a eslóganes no siempre confirma-dos como los de que así los más retrasados no frenan a alumnos y alumnas más capaces; que de esta manera disminuye la violencia en las aulas, etc. Pocas veces los promotores de estas medidas de agrupamientos homogéneos argumentan sobre si las metodologías y recursos que emplean en sus aulas pudieran ser la causa de esos conflictos disciplinarios de los que acostumbran a quejarse, o de la falta de interés de determinados grupos de estudiantes; tampoco suele producirse debate sobre si las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, las normas disciplinarias que rigen allí son respetuosas para con cada uno de los chicos y chicas que tienen a su cargo. Quizá no debiéramos tampoco olvidar que una de las características de las sociedades en las que la mercantilización lo impregna todo es que falta tiempo, que todas las decisiones se tienen que tomar con bastante celeridad, con lo cual podemos decir que, sin demasiada reflexión.

Las desigualdades con las que el alumnado accede a las instituciones escolares tienen que ser tenidas en cuenta tanto de cara a la dotación de los centros a los

que acuden, como a la hora de la formación del profesorado, de la divulgación de metodologías didácticas, de promover formas de interacción, etc. La institución escolar tiene su nacimiento como institución obligatoria ligado al rol socializador y vertebrador que los estados modernos le asignan. Es aquí donde las distintas clases sociales, los diferentes grupos sociales deben aprender a convivir, a cooperar y a participar. Por consiguiente, una auténtica política de justicia curricular debería llevar a dotar a los centros que tienen más probabilidades de recibir a estudiantes de origen social más bajo con más y mejores recursos educativos: buenas bibliotecas, laboratorios, polideportivos, etc. Sería necesario estimular al profesorado más capaz con incentivos para trabajar en las instituciones escolares con mayores déficits. También sería imprescindible tratar de evitar definir a los centros de una manera clasista; antes bien, habría que crear las condiciones necesarias para que los centros se viesen motivados y abocados a elegir estudiantes pertenecientes a grupos sociales con muy distinto poder y recursos económicos, a planificar y organizar el trabajo en aulas con alumnas y alumnos de orígenes sociales, culturales y económicos muy diferentes, con distintos niveles de capacidades, integrando a los que tengan alguna discapacidad, y ayudándoles a construir expectativas optimistas acerca de su futuro.

# CAPÍTULO V

## Naturalización de lo individual

## *recurriendo al innatismo*

Vivimos en una sociedad en la que, continuamente, un enorme volumen de publicaciones y emisiones de medios de comunicación de masas nos bombardean tratando de informarnos y hacernos partícipes de la realidad; entre sus finalidades están las de llevar a sus consumidoras y consumidores a interpretar de una manera "correcta" todo cuanto acontece. A través de la prensa, de la radio y televisión es como nos enteramos de catástrofes, de sucesos y acontecimientos cotidianos, de hazañas, descubrimientos, etc., pero siempre de una manera selectiva. Tales medios de comunicación de masas "filtran las realidades" de acuerdo con los intereses de quienes poseen su propiedad y/o control.

En esta "realidad construida", los actores y actrices son dibujados selectivamente, de tal forma que las minorías y grupos sociales sin poder acaban siempre llevando la peor parte. Los intentos de silenciar lo diferente y minoritario, o incluso optar por convertirlo en algo esperpéntico, son algo fácilmente constatable. Pero en el caso de que esas realidades no puedan esconderse, la opción más usual es reelaborarlas, reinterpretarlas para presentarlas como culpables de sus propios problemas e incluso de los que ocasionan a otros grupos sociales mayoritarios y/o con mayor poder; tratar de demostrar, primero, que sus conductas son incorrectas y, después, procurar explicar que son consecuencia de condicionamientos innatos (sobre los que los seres humanos no tienen posibilidades de control), de aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales o son el fruto de una voluntad de seguir aferrándose a alguna de sus tradiciones

"desfasadas", etc.

En una palabra, se recurre a estrategias de *naturalización* de las situaciones de injusticia. Algo que, en la actualidad se ve favorecido por la hegemonía de las ideologías del individualismo y que, obviamente, afecta también a la manera de realizar muchos de los análisis sobre lo que acontece en el sistema escolar. Así, cuando se habla del fracaso y el éxito escolar, de problemas disciplinares en las aulas, de lo que sabe o desconoce el alumnado, la unidad de análisis acostumbra a ser la persona individualmente considerada, y el discurso utilizado tratará también de dejar claras exclusivamente las responsabilidades personales.

De manera similar, podemos explicar la actualidad de numerosas investigaciones que pretenden medir las capacidades mentales de las personas, por ejemplo el cociente intelectual, para responsabilizarlas de modo individual de sus logros.

El éxito y las posibilidades de promoción son vistas como actos de competitividad entre personas que, mediante el esfuerzo individual y sus capacidades naturales innatas, logran méritos con los que concursar y demandar acceso a privilegios sociales de manera también individual.

En general, podemos decir que recobran valor las posiciones teóricas y políticas que propugnan la primacía de las elecciones personales y de la movilidad social individual, dejando sin consideración las condiciones estructurales que llevan al fracaso social y, lógicamente, escolar, a aquellos grupos sociales más alejados de los resortes de poder.

Desde instancias oficiales, no se promueven análisis que lleven a la consideración de un mayor número de perspectivas e intereses sociales comunitarios. La sociedad se contempla como reificada, con ropajes de despolitización y neutralidad; no se presta atención a los problemas de desigualdad política, económica y social de carácter estructural.

Lógicamente, el actual marco económico, político, cultural y social dominado por las políticas de mercado y de fragmentación social necesita de discursos que confluyan en la construcción de la conformación del consenso de la ciudadanía acerca de la inevitabilidad de las concepciones dominantes.

Las teorías sobre el individualismo van a ser uno de los asideros más recurrentes para mantener y justificar el actual estado de cosas, el mundo en el que vivimos.

A mi modo de ver, los discursos para lograr el consentimiento y la naturalización del actual estado de cosas pueden agruparse en dos grandes bloques: **1.** NLas teorías y explicaciones hegemónicas sobre rasgos de la personalidad, de nuestro modo de ser, que vienen insistiendo en que cada ser humano está condicionado por estructuras orgánicas y/o psíquicas sobre las que no podemos intervenir, ya que o bien son fruto de una programación genética y por tanto inalterable en su funcionamiento, o son la consecuencia de cómo la divinidad nos equipó.

Incluso, puede que hasta se llegue a recurrir a explicar los comportamientos humanos como resultado de la ubicación de determinados planetas en el momento del nacimiento de cada persona, concepción típica de quienes analizan y orientan su vida a través de los horóscopos y cartas astrales. En cualquiera de estas explicaciones el ser humano nos es presentado sin autonomía, completamente condicionado y sin apenas posibilidades de intervenir en el curso de su propia vida.

**2.** NIdeologías que propugnan que es conveniente no alterar el actual estado de cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque éste es el mejor mundo de los posibles, bien porque es el único, algo que predican las teorías del fin de la historia desarrolladas por Francis FUKUYAMA. Estamos ante discursos con los que se pretende construir un tipo de personas que acepten sus realidades como algo inevitable; personas que normalmente puede que lleguen a limitarse en sus aspiraciones personales, al asumir que lo mejor es "que me quede como estoy", pues como diría alguna de esas leyes de Murphy que circulan entre la gente, "todo lo que tiene posibilidades de empeorar acabará haciéndolo".

Con estas líneas discursivas se pretende que las personas no puedan llegar a convertir en pensables las enormes disfunciones que los actuales modos de la economía capitalista neoliberal están originando, ni traten de esforzarse por imaginar otras alternativas. No es de extrañar que, desde los círculos del poder, desde los medios de comunicación con los que se bombardea a la ciudadanía, se lleguen a desvirtuar también los discursos sobre el significado y modos de la democracia, se hable de los derechos humanos como algo abstracto, sin concreciones en la vida cotidiana de cada ser humano y de cada pueblo. Es así como quienes ocupan puestos de responsabilidad en defensa del poder establecido tratan de frenar la conflictividad de las crisis en los mercados, procuran convencer a la población de que el desempleo que origina el capitalismo actual, las injusticias y la pobreza de este momento histórico, son algo normal, pero pasajero, en el camino hacia un mundo futuro de gran prosperidad.

Entre las teorías preferidas por las opciones más conservadoras y fundamentalistas, que de manera machacona aparecen y reaparecen, cual Guadiana, cabe señalar las que van a tratar de ligar los comportamientos a condicionamientos biológicos de las personas, a su estructura genética, a la

conformación de sus cerebros o a sus niveles hormonales.

Los defensores de los comportamientos humanos como fruto de los genes tienen su raíz en los movimientos eugenésicos de finales del siglo XIX. Movimientos que explicaban las conductas violentas o los modos de proceder etiquetados de “anormales” como consecuencia de una determinada dotación o alteración genética. En ningún momento sus defensores llegaron a tratar de buscar explicaciones en las fuertes desigualdades sociales, económicas y culturales existentes en nuestras sociedades.

Reducir a explicaciones biológicas las conductas sociales es algo que ya había iniciado en el siglo XIX el conde francés Joseph Arthur DE GOBINEAU (1816-1882) con la publicación en 1855 de su obra principal, *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*, donde proclama la superioridad de la raza caucásica a la par que declara que otros pueblos, por ejemplo los asiáticos, no eran sus-ceptibles de ser civilizados. Por consiguiente sus invasores tendrían que “conten-tarse con obligar a sus individuos a realizar un trabajo útil, como máquinas ani-madas”. En líneas generales, sus razonamientos están dirigidos a proclamar que las desigualdades sociales son la expresión de las desigualdades naturales entre las razas. De ahí que se muestre totalmente pesimista a medida que se consolida el triunfo de la Revolución Francesa y de sus ideas de libertad, igualdad, fraternidad y laicidad. En consecuencia, prevé un mundo en el que las razas se degradarán debido a sus probabilidades de mezclarse y, como resultado de ello, la cultura y los logros de la civilización se vendrán abajo.

Ya en el siglo XX, después de la Primera Guerra Mundial se produjo una peligrosa hibridación entre el antisemitismo de Joseph Arthur DE GOBINEAU, el darwinismo social del biólogo Ernest HAECKEL (1834-1919), las propuestas de “eugenesia científica” del científico, explorador y antropólogo británico Francis GALTON

(1822-1911) y la ideología nazi, cuyos frutos deben mantenerse en nuestra memoria bien frescos, como una de las mejores estrategias para hacerle frente a los rebrotes de racismo y de las ideologías nazis en la actualidad.

Pero incluso después de la Segunda Guerra Mundial, las tentativas tratando de justificar las discriminaciones sociales recurriendo a categorías como la raza, continuaron. No olvidemos que incluso el Premio Nobel de Física de 1956,

William B. SCHOCKLEY, en un congreso celebrado en 1967, en Mac Master University, Hamilton, Ontario, llega a proponer que los gobiernos, especialmente de los países más pobres, apuesten por una especie de esterilización "incentivada" para aquellas personas con un cociente intelectual muy bajo; para lo cual recomienda la "esterilización temporal de todas las chicas por implante de anticonceptivos-retraso, renovados a cada parto, siendo concedido el retorno a la fertilidad solamente por aprobación administrativa".

Sin embargo, va a ser a partir de principios de los sesenta cuando surjan los ataques más contundentes contra las argumentaciones que se sirven de la categoría raza y, por consiguiente, de las pretensiones de utilizarla para tratar de justificar concepciones jerárquicas entre los seres humanos y las modalidades de discriminación subsiguientes. La genética moderna le dio el golpe de gracia, pero a partir de ese momento va a ser principalmente la inteligencia que miden los tests uno de los restos de las pseudotecnologías del pasado que periódicamente reaparezcan con las mismas intenciones de antaño: legitimar las estructuras de poder dominantes en ese momento histórico.

Entre quienes, más próximos en el tiempo, trataron de vislumbrar las derivaciones de las teorías innatistas y hereditaristas de la inteligencia para la vida social y económica cabe mencionar a Hans J. EYSENCK, especialmente en su obra *La desigualdad del hombre*, editada en 1973. "No puede haber política social más pobre que aquella que no preste atención a estos descubrimientos: una política educativa (o de otras clases) basada en un conocimiento falso o inexistente de la naturaleza humana, no es probable que obtenga el tipo de resultados que sus artífices esperan de ella" (Hans J. EYSENCK, 1987, pág. 162). Lo que este psicólo-go no hace es manifestar ningún grado de prudencia acerca de sus propias investigaciones, ni mucho menos tomar en consideración a sus críticos. Antes bien, no duda en acudir exclusivamente a autores que refuerzan sus concepciones, aunque sin datos empíricos contrastables. De ahí que en esta misma obra (págs. 162

y sgs.) llame en su ayuda a Richard HERRNSTEIN quien un par de años antes, en 1971, acababa de publicar un trabajo "IQ" en *The Atlantic Monthly*, que trataba de demostrar que el pensamiento de Karl MARX y Friedrich ENGELS, proclamado en el *Manifiesto Comunista*, no era acorde a los descubrimientos de

la psicología. El argumento de Richard HERRNSTEIN, en aquel momento profesor de psicología y jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard, se basaba en el siguiente silogismo:

"1.NSi las diferencias de aptitud mental se heredan, y

"2.Nsi el éxito social requiere esas aptitudes, y

"3.Nsi los ingresos y el prestigio dependen del éxito,

"4.Nentonces el *status* social (que reflejan los ingresos y el prestigio) estará basado en cierta medida en las diferencias heredadas que se dan entre la gente" (cit. en Hans J. EYSENCK, 1987, pág. 163).

Con un razonamiento como el precedente que asume certero, cual si todos los resultados de las investigaciones realizadas hasta el momento mantuvieran una aplastante unanimidad, construye los cinco corolarios siguientes: **1.o**NA medida que el medio vaya siendo más favorable al desarrollo de la inteligencia, la heredabilidad de las diferencias intelectuales se dejará notar con mayor facilidad. Algo que Hans J. EYSENCK (1987, pág. 163) reafirma al asegurar que "la herencia explica una parte dos veces mayor del desarrollo intelectual que el medio". Argumentación a la que no deja claro cómo pudo llegar.

**2.o**NAsumiendo que debe ser factible la movilidad social, algo que, según Richard HERRNSTEIN reconoce, subrayan todas las ideologías políticas, "sólo si los individuos capaces y enérgicos pueden subir y desplazar a los torpes e indolen-tes será posible que haya una selección de acuerdo con diferencias heredadas.

La movilidad social de hecho se encuentra bloqueada por diferencias humanas innatas una vez suprimidos los impedimentos sociales y legales".

**3.o**NLas jerarquías sociales y su poder y riquezas estarán conformadas según las herencias genéticas. La riqueza, en una sociedad sin trabas, estará siempre en manos de quienes poseen más capacidad innata. "Independientemente de otras consecuencias, servirá para incrementar la diferencia de CI (cociente intelectual) entre las clases superiores y las inferiores y hará que la escala social sea aún más empinada para los que se quedan abajo".

**4.o**NEl progreso tecnológico alterará el reparto de puestos de trabajo según sea el cociente intelectual de las personas. En la medida en que "es mucho más fácil sustituir los músculos del hombre por máquinas que sustituir su

inteligencia”, es explicable que quienes tengan menores capacidades intelectuales sean los que pierdan sus puestos de trabajo. Lo cual, siguiendo el razonamiento de Richard HERRNSTEIN, “implica que en el futuro, a medida que avance la tecnología, la tendencia al desempleo quizá llegue a incorporarse a los genes de la familia, lo mismo que ha ocurrido con las dentaduras defectuosas”. Es de subrayar que este último razonamiento sorprende hasta al propio Hans J. EYSENCK, quien pone de manifiesto que el autor “empieza a descarrilarse en sus predicciones”, porque no contaría con avales científicos suficientes para llegar a semejante deducción.

**5.o**NSu último corolario es todavía más fruto de sus concepciones ideológicas conservadoras que de ningún dato proveniente de una investigación mínimamente rigurosa. Richard HERRNSTEIN comienza poniendo de manifiesto que “la invención de los tests de inteligencia hizo posible reunir los datos necesarios para apoyar las tres primeras premisas”. Seguidamente extrae un pronóstico fantasioso como el siguiente: “El silogismo y sus corolarios apuntan hacia un futuro en el que las clases sociales no solamente se mantendrán sino que llegarán a consolidar-se aún más sobre las diferencias innatas ... A medida que crezcan la riqueza y la complejidad de la sociedad humana, irá precipitándose de la masa de la humanidad un residuo de baja capacidad (intelectual y de otros tipos) que será incapaz de dominar las ocupaciones corrientes, que no podrá competir por el éxito y que probablemente serán hijos de padres también fracasados” (cit. en Hans J.

EYSENCK, 1987, pág. 165).

Aunque matizando algunas de las exageraciones de Richard HERRNSTEIN, Hans J. EYSENCK tiene claro que, como la inteligencia es hereditaria, no podemos plantearnos ideologías sociales que ignoren tal constatación. Hasta el propio sistema educativo debe planificarse tomándola en consideración; de ahí las críticas que lanzará a los programas de acción afirmativa que se venían desarrollando en los Estados Unidos para favorecer la integración y hacer frente a las desigualdades de las que eran objeto las mujeres y las poblaciones negras e hispanas. Su obsesión por buscar explicaciones psicológicas a todos los comportamientos humanos le lleva a justificar situaciones laborales que nada tienen que ver con la inteligencia y las destrezas de las personas. Así, por

ejemplo, justifica el trabajo de los mineros por el hecho de que "se lleve a cabo en pequeños grupos y de que cada uno pueda determinar en gran medida la organización de su trabajo [lo que]

hace aceptables las dificultades para cierto tipo de personalidad". Una explicación semejante ofrece para quienes se ven obligados a trabajar en cadenas de montaje: "El hecho de que el trabajo propio de una cadena de producción proteja al trabajador de la interrupción por parte de otras personas y le deje en libertad para atender tranquilamente a sus pensamientos, acaso se ajuste a su personalidad concreta" (Hans J. EYSENCK, 1987, pág. 199).

Estamos, una vez más, ante una estrategia para tratar de explicar científicamente los modos de funcionamiento de una sociedad y, al mismo tiempo, desplazar la mirada para no poner en cuestión su funcionalidad y, sobre todo, su nivel de justicia. Algo que viene siendo una constante llevada a término con gran agresividad y con una publicidad muy sesgada durante todo el siglo XX. Si damos crédi-to a este tipo de razonamientos pseudocientíficos, cualquier opción política que intente llevar adelante modificaciones en las estructuras laborales de esa sociedad tendría que ser considerada "contra natura" (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1981).

La naturaleza históricosocial del ser humano queda relegada a un segundo y secundario plano, pues pasan los determinantes biológicos a ser los motores de la historia. Las explicaciones de lo que acontece en nuestras sociedades tendrían que buscarse principalmente en la biología y psicología.

La biologización y/o psicologización de los problemas sociales se convierte así en una estratagema para legitimar las opciones políticas hegemónicas y convertirlas en las únicas verdaderas y posibles.

Obviamente, la institución escolar no va a escaparse de esta moda, de ahí los intentos de explicar el fracaso escolar y la presencia de determinados estudiantes en las aulas, especialmente a medida que avanzamos en las diferentes etapas del sistema educativo, buscando el aval de la inteligencia heredada. Algo a lo que también recurren Hans J. EYSENCK y Leon KAMIN, quienes llegan a declarar que "los niños nacidos de padres de clase media tienen CI más altos, en general, que los nacidos de padres de la clase trabajadora, a pesar de la regresión; y si las plazas universitarias son distribuidas sobre la base de las promesas intelectuales

de los estudiantes, se sigue, necesariamente, que debe existir una mayor proporción de niños de la clase media que de la clase trabajadora que asistan a la universidad" (Hans J. EYSENCK y Leon KAMIN, 1986, pág. 122).

Un razonamiento similar, fruto de este tipo de convicciones, es el que expresa el Presidente de la Xunta de Galicia, Manuel Fraga Iribarne, ante la denuncia que se había hecho pública a través de la prensa de unas oposiciones para el cuerpo de funcionarios de la Diputación Provincial de Ourense; plazas que fueron otorgadas a hijos de altos cargos del Partido Popular, entre ellos al del Presidente de la Diputación de Lugo y a los hijos de varios alcaldes pertenecientes al Partido Popular de diferentes municipios. La explicación de Manuel Fraga fue contundente: es cuestión de linaje y de genética; "los hijos de padres preparados y prominentes salen con más posibilidades" ( *El País*, 9 de Marzo de 1998).

Una proclama biologicista muy semejante aparece también en el libro *La libertad de elección en educación* (1995) de Francisco LÓPEZ RUPÉREZ; en él podemos leer argumentaciones como la siguiente: "Sin entrar a discutir el detalle de su proporción, los factores de naturaleza genética constituyen la primera, en el tiempo, de las causas de la diversidad ante el rendimiento escolar y, por extensión, ante el hecho educativo", pero, a continuación declara: "... No ha podido aportarse hasta el momento una refutación decisiva a la tesis de la existencia de una cierta dependencia biológica del talento" (pág. 175). El autor asume que tiene certezas, pero no le importa si están o no confirmadas por el desarrollo de la ciencia actual. Un razonamiento similar está detrás de las concepciones racistas y clasistas de quienes vienen tratando de buscar evidencias empíricas de peso a lo que no son sino actos de discriminación e injusticia.

La obsesión de esta modalidad de psicología conservadora sería la de tratar de demostrar que la actual estratificación de la sociedad, el éxito socioeconómi-co, al igual que las patologías sociales, son consecuencia de la dotación genéti-ca intelectual, eximiendo a cualquier estructura social de responsabilidades. En consecuencia, todo intento de tratar de compensar desigualdades estaría abocado al fracaso, pues no podríamos ir *contra natura*.

Otro alegato clasista y especialmente racista de enorme impacto en la déca-da de los noventa fue la publicación de *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life* (1994), un libro escrito por Richard J. HERRNSTEIN

y Charles MURRAY. Este último autor, Charles MURRAY, era un ideólogo conservador integrado en *The American Enterprise Institute*, y un "gurú de la Administración Reagan en materia de *welfare*" (Loïc WACQUANT, 1999, pág. 14) y que antes ya se había hecho famoso por la edición en 1984 de *Losing Ground: American Social Policy, 1950-1980*, uno de los libros con el que los republicanos liderados por Ronald Reagan justificaron la destrucción del Estado del Bienestari1. Richard J.

HERRNSTEIN, como antes dijimos, fue profesor de psicología en la Universidad de Harvard hasta su muerte en septiembre de 1994, momento en el que esta obra llega a las librerías. Este libro que firman a la par llegó a ser un *best seller;* en muy poco tiempo llegaron a venderse 500.000 ejemplares. La tesis central que pretenden demostrar es que hay diferencias genéticas mensurables en los niveles de inteligencia de las diferentes razas. Con lo cual tratarían de justificar que en los Estados Unidos, pero es algo que sería extensible a cualquier otro país, no existe discriminación por el hecho de que los principales puestos de trabajo estén desempeñados por personas blancas anglófonas. Estamos ante un intento más de demostrar que el racismo es una invención de la izquierda, ya que la actual estructuración de la sociedad no es más que el fruto de la herencia genética de las personas que la componen, no una consecuencia de los modos de los que nos dotamos para organizar las distintas sociedades.

1nSegún Loïc WACQUANT (1999, pág. 15), el Manhattan Institute le ofreció treinta mil dólares por escribir *Losing Ground*, luego esta institución llegó a organizar en Nueva York un gran simposio sobre esa obra, convidando a periodistas y especialistas en políticas públicas y ciencias sociales, con unos honorarios extremadamente generosos. Charles MURRAY fue paseado por todos los programas de televisión de mayor audiencia, tratando de convencer de sus ideas al pueblo americano. Una vez más vemos el enorme poder de los medios de comunicación para convertir en pensables determinados contenidos culturales y no otros.

Richard J. HERRNSTEIN y Charles MURRAY tienen muy claro que "el cociente intelectual es heredable. El estado del conocimiento no permite una estimación precisa, pero después de medio siglo de trabajo, ahora contamos con centenares de estudios empíricos y teóricos, que posibilitan una conclusión

certera: que el componente genético del cociente intelectual es improbable que sea más peque-

ño del 40 por ciento o más alto del 80 por ciento... Pero para los propósitos de esta obra, nosotros adoptaremos una estimación del 60 por ciento de heredabilidad" (Ibídem, pág. 105).

Una de las pruebas que aducen es que, cuando las personas viven en ambientes normales, los niños y niñas acaban siendo muy parecidos a sus progenitores, las familias se parecen entre sí en cuanto a sus niveles de inteligencia.

La primera de las cuatro partes en que está estructurado el libro, tiene ya un título significativo, "la emergencia de una élite cognitiva", en la que se aventuran a diagnosticar que las personas venían siendo clasificadas atendiendo a la clase social a la que pertenecían, pero ahora podemos pronosticar que "el mundo del siglo XXI se caracterizará porque las habilidades cognitivas serán la fuerza divisoria decisiva" (Richard J. HERRSTEIN y Charles MURRAY, 1994, pág. 25).

Asumiendo que cada vez más estudiantes acceden a los beneficios de la educación, es preciso reconocer, dicen ellos, que su selección se hará de una forma más eficaz si lo hacemos atendiendo a sus habilidades cognitivas (Ibídem, pág. 33). Un criterio semejante es el que defienden para la selección de personal en las empresas. Después de revisar la literatura científica disponible sobre la relación entre medidas de inteligencia y productividad en el trabajo, constatan que se puede concluir que hay una correlación muy alta. Dado que el éxito en el mercado laboral es consecuencia de un alto cociente intelectual (Ibídem, pág. 72), lo lógico es asumir que la empresa se dedique a escoger a trabajadores y trabajadoras atendiendo a la posesión o no de altos cocientes intelectuales.

La capacidad intelectual de las personas tendría también mucho que decir en cuanto a las probabilidades de llegar o no a vivir en situaciones de pobreza. Quienes tienen un cociente intelectual más bajo presentan comparativamente un alto riesgo de llegar a pobres. "Si un niño blanco de la próxima generación pudiese realizar una elección entre vivir en una situación de desventaja en su estatus socioeconómico o en sus niveles de inteligencia, no hay duda de cuál sería la opción correcta que elegiría" (Ibídem, pág. 135). Obviamente, esto significa que las situaciones de pobreza existentes en nuestra sociedad, no serían

otra cosa que el resultado lógico del comportamiento de personas que han nacido con un bajo nivel de inteligencia.

Esta medida de la inteligencia sería también la que sirve para explicar el porqué de la delincuencia y el crimen. Personas de un bajo nivel de inteligencia son las que, según las estadísticas, aparecen detrás de las situaciones delictivas. El hecho de que la criminalidad tienda a concentrarse en barrios concretos, normalmente en las zonas con menos servicios y más degradadas de las ciudades, no sería sino la consecuencia de que allí tienen su domicilio las personas con más bajo cociente intelectual.

Pero, según ambos autores, el problema para los distintos países se agrava, en la medida en que los fenómenos de inmigración están favoreciendo que nuevas personas pobres, o sea con bajo nivel intelectual, lleguen, se instalen y contribuyan a la degeneración de esos países. En Estados Unidos, por ejemplo, los inmigrantes de la actualidad ya no son aquellos de antaño, "valientes, capaces de trabajar duro, imaginativos, capaces de hacerse a sí mismos, y con un alto cociente intelectual" (Ibídem, pág. 341), ahora pertenecen a las clases más bajas en sus países de origen y van a contribuir a degradar aquellos lugares a los que emigran.

Asimismo, Richard J. HERRNSTEIN y Charles MURRAY sostienen que el cociente intelectual de la población negra es, por término medio, 15 puntos inferior al de la blanca. Algo que demostrarían los resultados de la aplicación de un sinnúmero de baterías de tests destinadas a medir la inteligencia. Pero lo que, éste y otros estudios semejantes no toman en consideración son las condiciones de vida de estas personas de raza negra que puntúan tan bajo; cómo les afecta el hecho de vivir en barriadas degradadas, en hogares sin unas mínimas condiciones de habitabilidad y salubridad, en el seno de familias en situaciones de pobreza, asis-tiendo a colegios que no reúnen unas mínimas condiciones para ofertar una educación de calidad, viéndose objeto de toda clase de expectativas negativas, cacheados continuamente por la policía, repudiados por los integrantes de aquella población que se considera "digna", etc.

De la misma manera, tampoco se les ocurre someter a investigación la utilidad y rigor de los tests que están usando y que numerosos estudios critican con argumentos convincentes (Alan GARTNER, Colin GREER y Frank RIESSMAN,

Comps., 1999; Stephen Jay GOULD, 1997; Michel TORT, 1977).

Es preciso tener en cuenta que su estudio se realiza, como ellos ponen de manifiesto, después de bastantes años en los que se vienen aplicando medidas de discriminación positiva. Cuando un Estado se compromete con políticas de justicia social semejantes se ve obligado a recaudar impuestos para hacer frente a tales compromisos. Con demasiada frecuencia este incremento de impuestos es fuertemente criticado por los grupos conservadores, que en nuestras sociedades son, asimismo, los que están ocupando puestos de trabajo mejor remunerados. A partir de la aparición del libro de Richard J. HERRSTEIN y Charles MURRAY el partido republicano empezó una agresiva campaña para tratar de frenar los programas de ayuda a los colectivos sociales más desfavorecidos. El argumento era claro, la sociedad no tiene ninguna responsabilidad en la falta de oportunidades o en el fracaso social y escolar de quienes lo sufren. Sería posible, por tanto, promover una campaña para reducir impuestos. A las pocas semanas de la aparición de esta obra, el partido republicano consiguió que el Congreso de los Estados Unidos aprobase medidas de recorte en las partidas presupuestarias destinadas a las madres sin recursos, así como en las de numerosos programas sanitarios y de ayuda en alimentación a personas en situación de pobreza.

Obviamente, un alegato racista y clasista como éste, tratando de pasar sus afirmaciones y pronósticos como resultados de investigaciones científicas rigurosas, es una poderosa arma en manos de los grupos conservadores, cuando gozan de cierta hegemonía.

Pero la producción de este tipo de literatura pseudocientífica tuvo otro punto álgido también en la década pasada con la obra de Peter BRIMELOW, el autor de uno de los alegatos racistas más publicitados en las últimas décadas: *Alien Nation. Common Sense About America's Immigration Disaster* (1996). Este autor es, además, el editor de la revista "patriótica" en internet *VDARE*, (http://www.vda-re.com) y el Presidente del *Center for American Unity* (http://www.cfau.org), una organización que tiene entre sus objetivos principales preservar la unidad de los Estados Unidos de Norteamérica recurriendo para ello al reforzamiento de la lengua inglesa como único idioma oficial.

Merece la pena subrayar que el nombre de la revista electrónica *VDARE*,

obedece a su fascinación por la historia de Virginia Dare, quien según la tradición es la primera persona inglesa que nace en el Nuevo Mundo, en agosto de 1587, en la costa del norte de Carolina, lo que para Peter BRIMELOW es una buena prueba del brío de aquellos colonizadores que se atrevieron a viajar con una mujer embarazada; algo que él considera como el equivalente a una expedición lunar de las de nuestro tiempo.

El autor, hijo de una familia británica, pero que en la actualidad vive en los Estados Unidos, considera que esa "nación-estado" debe ser "una especie de familia extensa" (Peter BRIMELOW, 1996, pág. XXI), pero que los procesos de inmigración a los que se ve sometida tienen el enorme riesgo de convertirla en una especie de "nación extranjera o de alienígenas", en el sentido de que los ciudadanos norteamericanos se verán unos a otros como extranjeros y, por tanto, surgirán muchísimas dificultades para convivir y ser gobernados.

En realidad, el libro *Alien Nation* toma su nombre de una serie de televisión,

"Nación Alienígena", donde un ser muy extraño, pero familiar, llega a la tierra y, a partir de ahí, se dedica a causar problemas de todo tipo, desde dejar a las personas en situación de pobreza hasta cometer asesinatos. La tesis de esta obra se centra en que puede explicarse el porqué de la degradación de la sociedad norteamericana, en la que el crimen y la delincuencia no cesan de aumentar, a la par que muchos ciudadanos y ciudadanas "nativos" pierden sus puestos de trabajo, por la llegada de inmigrantes.

El autor insiste en que las actuales oleadas de inmigrantes son la principal amenaza a la integridad social y cultural de los Estados Unidos, por lo que propone su deportación y poner fin a la entrada de nuevos contingentes. Olvida, sin embargo, que la historia y conformación de ese pueblo no puede explicarse sin la inmigración.

Peter BRIMELOW critica a la población inmigrante de traer sus propias creencias y valores, lo que dificulta que puedan llegar a asimilar la cultura norteamericana. Cae, no obstante, en contradicciones flagrantes, porque al mismo tiempo se queja de la existencia de un reducido número de inmigrantes europeos, lo que, de ser mayor, podría ayudar a mantener el actual equilibrio.

En realidad, para este autor, el problema es la población inmigrante no caucásica; le preocupa cómo "la población asiática está creciendo en la bahía de

California —representan el 29,1 por cien del Condado de San Francisco— y en la megalópolis de Los Ángeles. ... La población negra se está concentrando en grandes ciudades como Washington, Atlanta y Dallas, donde hay una fuerte clase media negra ... Los hispanos ocupan un gran arco desde el valle Central de California hasta Texas. Todas las razas se están moviendo a Florida" (Peter BRIMELOW, 1996, pág. 69). Análisis en esta línea le llevan a predecir que, si las cosas siguen como hasta ahora, en el año 2050 esta población pasará a ser mayoritaria, con lo cual predice que los ideales y valores norteamericanos desaparecerán.

O lo que es lo mismo, que el crimen, la delincuencia y la degradación se extenderán ampliamente a lo largo de todo el territorio. Algo a lo que llega después de recurrir a estadísticas nada rigurosamente analizadas en las que trata de argumentar que, dado que las cárceles están ocupadas mayoritariamente por personas de raza negra e hispana, y que los delitos más horrorosos son realizados por este tipo de personas, eso quiere decir que en sus genes llevan la semilla de la degradación; semilla que extienden peligrosamente debido a que, además, sus tasas de natalidad son mucho más altas que las de la población blanca anglófona.

Entre los numerosos argumentos que trata de utilizar y manipular, trae a colación una entrevista que le hace a Milton FRIEDMAN y en la que éste le comenta que donde el capitalismo se ha desarrollado de manera más eficaz es "en los países de lengua inglesa ... Yo no sé por qué esto es así —sigue diciendo Milton FRIEDMAN— pero es un hecho que es preciso admitir" (Peter BRIMELOW, 1996, pág. 176).

El autor utiliza la defensa del capitalismo para prevenir a la ciudadanía de que la única forma de asegurar este modo de producción es evitando la entrada de las personas que, con sus valores y concepciones de la vida no inglesas, lo ponen en peligro. Sólo impidiendo la entrada de población negra e, incluso hispana, se aseguran los prerrequisitos culturales imprescindibles para la reproducción del capitalismo. Olvida el autor, sin embargo, que en otros países no anglófonos el capitalismo tiene un importante arraigo y éxito, por ejemplo, en Japón, Suecia, Finlandia, Suiza, Bélgica, Alemania, Italia, España, Francia, Canadá, donde las lenguas dominantes no son precisamente el inglés, e incluso en algunos de ellos tienen reconocidos varios idiomas como oficiales.

Es preciso no olvidar que los imperios coloniales fueron construidos y legitimados apoyándose en ideologías y concepciones racistas. Durante el siglo XIX estas doctrinas racistas florecieron con el visto bueno de los gobiernos y de los poderes científicos y militares del momento. La genética, en un primer momento, y posterior-mente la medicina y la psicología, construyeron discursos que trataban de explicar las situaciones de desventaja social y marginación de determinadas poblaciones

“diferentes” sobre la base de una específica variabilidad genética, de una pigmenta-ción concreta de la piel o de la forma del cráneo, o de bajas puntuaciones en los rendimientos de determinados tests que pretendían medir el cociente intelectual.

Fueron también esas mismas concepciones destinadas a construir el concepto de raza, y sus estereotipos y jerarquías correspondientes, las que contribuyeron a combatir y destruir esos mismos imperios coloniales. Las poblaciones nativas aprendieron, asimismo, a construir el concepto de “extranjero”, acompa-

ñándolo normalmente de características como “explotador” y “dominador”. Esas poblaciones colonizadas aprendieron también a defenderse y a tratar de luchar por un territorio que ahora aprendían a ver como “suyo”, que les pertenecía y que había que proteger.

Los comportamientos y concepciones racistas pueden tener dimensiones intencionales e involuntarias. El *racismo intencional* es aquel que de una manera abierta, con claridad, defiende y promueve explicaciones biológicas y/o culturales para tratar de argumentar que hay personas y poblaciones inferiores a las que representa el que habla. Existe también un *racismo involuntario* que manifiesta y apoya conductas racistas, pero sin tener plena consciencia de ello; es el que se exterioriza en comportamientos y explicaciones rutinarias que no nos detenemos a analizar, sino que funcionan como automatismos y frases hechas.

Asimismo, podemos también distinguir entre un *racismo biológico* y un *racismo cultural*. El biológico recurre a caracteres físicos y a presuntos genes para explicar el comportamiento humano. En consecuencia, por ejemplo, tratarán de probar que el rendimiento escolar está ligado al color de la piel (Richard J.

HERRNSTEIN y Charles MURRAY, 1994). El racismo cultural localiza el eje

jerarquizador en dimensiones culturales. Construye explicaciones de los comportamientos de determinados colectivos humanos y pueblos, echando la culpa, por ejemplo, a ciertas religiones y a los modos de vida que les caracterizan. Se “demoniza” a aquellas religiones que compiten con las que asume o tolera quien construye el discurso; de este modo, desde Occidente se situará en el Islam la raíz de todos los males de aquellos países en los que esa confesión tiene crédito; a partir de ahí surge una especie de “islamofobia” que puede convertirse en la espoleta de nuevas guerras de religión. La población cristiana islamofóbica, por ejemplo, subestimará los estilos de alimentación, formas de vestir, de peinarse o adornarse de quienes tienen opciones religiosas diferentes o simplemente provienen de países que consideran inferiores en poder. Para referirse a las personas de estas confesiones o poblaciones distintas llegarán a utilizar calificativos que transmiten inferioridad, como por ejemplo, “moros” para referirse a los oriundos de Marruecos, o “sudacas” a las personas de Latinoamérica, etc.

Este racismo cultural trabaja construyendo discursos que ligan un determinado estilo de vida, unas creencias, unos hábitos de alimentación, unas maneras de vestir a unos determinados resultados negativos en el mundo educativo y laboral.

Pero también podemos etiquetar como racismo cultural explicaciones que ligan ciertos éxitos a características positivas de una determinada población (sin referirse explícitamente a rasgos genéticos, sino más bien a estilos de vida) o al hecho de pertenecer a ciertas comunidades religiosas. Un caso típico de esta modalidad de racismo es cuando se unen los éxitos en las esferas deportivas o artísticas al hecho de formar parte de determinadas poblaciones africanas. Se dice, en tales casos, que las personas de raza negra están más capacitadas para los deportes y la música con ritmo. O, en el caso de los judíos, se fundamenta su éxito económico o los buenos resultados escolares en los valores que promueve su opción religiosa. En este último caso, no podemos ignorar que los éxitos económicos de muchas personas de religión judía en otros momentos históricos sirvieron para alimentar un gran odio contra todo ese pueblo; se les llegó a ver como un colectivo de personas usureras y explotadoras, culpando a todos sus integrantes de ser, incluso, los “crucificadores” de Jesucristo.

Muchos colectivos africanos son etiquetados de salvajes y violentos, sobre la base de darle una enorme publicidad a todas las situaciones de agresión física en las que se ven envueltas personas de esas etnias. En nuestro contexto, la etnia gitana sufrió un etiquetaje similar, en la medida en que la mayoría de los medios de comunicación de masas asustaban al resto de la población al juzgarlos, sin juicio previo, responsables de un sinnúmero de presuntos delitos. Esto explica, en gran medida, la hostilidad, violencia y discriminación que en la vida cotidiana sufren las personas gitanas.

Pero los discursos tratando de culpabilizar a las propias víctimas de su destino, no tienen únicamente a las etnias minoritarias y a la población más desfavorecida en su punto de mira, sino que también las propias mujeres van a sufrir alegatos en los que se pretende explicar con aires de cientificidad su destino en el mercado de puestos de trabajo.

Hasta no hace mucho tiempo quienes defendían la desigualdad entre los sexos en el mercado laboral se apoyaban en argumentos economicistas, normalmente extraídos de la teoría del capital humano, antes comentada. En la actualidad, cuando es patente que las chicas están obteniendo mejores resultados en las universidades y en el sistema educativo en general, los razonamientos anteriores muestran sus inexactitudes; sin embargo, no por ello cesan de surgir razonamientos y teorizaciones sexistas, sino que ahora los grupos conservadores abren otras nuevas líneas de ataque, utilizando en su construcción argumentos derivados de posiciones biologicistas: que si las mujeres no se integran en el mercado laboral en la misma proporción que los hombres porque prefieren dedicarse a criar los hijos e hijas e, incluso, cuidar del hogar; que si, por naturaleza, son menos agresivas que los hombres, lo que les hace que lleven la peor parte a la hora de la lucha por “trepar” en las empresas, etc.

Recordemos que una de las líneas con mayor tradición con las que se vino tratando de justificar las desigualdades por razón del sexo de las personas era acudiendo a factores genéticos, líneas que el laborioso trabajo de los movimientos feministas logró desbaratar. Sin embargo en momentos de fuerte auge del conservadurismo político, la biología vuelve a ser traída a primera línea para justificar las diferencias entre hombres y mujeres en la sociedad. Un buen

ejemplo de ello es el documental "*Why Men Don't Iron*" (Por qué los hombres no plan-chan), producido en 1998 por Jim MEYER para el canal británico de televisión

"Channel Four" y que en el Estado Español divulgó Canal Plus, a través de la cadena Documanía.

El documental tiene una duración de tres horas y está dividido en tres capítulos de una hora, con los siguientes títulos: "The Brain At Work" (El cerebro en el trabajo), "Learning The Difference" (Aprendiendo las diferencias) y "The Emotional Difference" (La diferencia emocional). En ellos, sirviéndose de entrevistas a especialistas, se va a tratar de demostrar cómo nos condicionan las diferencias biológicas atribuibles al sexo. Los hombres y mujeres tendríamos una distinta estructura cerebral, fruto de la importancia de determinadas hormonas y de la red neuronal que contribuyen a construir.

El primer capítulo, "El cerebro en el trabajo", está dedicado a explicar que "los hombres están impelidos a competir; consiguen un mayor placer al ganar y llegar a la cima; aceptar riesgos les produce satisfacción. Las recientes investigaciones llevadas a cabo muestran que la organización de nuestro cerebro influye en el trabajo que realizamos. Los hombres trabajan con máquinas, las mujeres con personas". En varios momentos del documental, informan que llegan a esta conclusión después de muchos años en los que se vienen promoviendo políticas de igualdad para el acceso a puestos de trabajo. Según los investigadores e investigadoras consultados en el documental, la razón de por qué las mujeres y los hombres siguen eligiendo diferentes ocupaciones, estriba, fundamentalmente, en condicionamientos biológicos. Helen FISHER, la antropóloga consultada, afirma que la explicación de estas elecciones sexistas puede deberse a condicionamientos sociales, pero muy principalmente, a las diferencias en la conformación del cerebro, "en su estructura, en las conexiones y en el complejo sistema de alimentación cerebral". Razón por la cual las mujeres acostumbran a optar por trabajos como enfermería y cuidados infantiles que conllevan un contacto constante con otras personas. Este tipo de trabajos, según esta antropóloga, "ayudan a conseguir una sensación de plenitud". Por el contrario, los hombres prefieren ocupaciones en las que desarrollar sus aptitudes espaciales y también trabajos en los que se ven impelidos a competir y con los

que pueden conseguir puestos directivos de gran responsabilidad.

Cuando nos encontramos con mujeres desempeñando trabajos considerados "masculinos", la explicación que en el documental se ofrece es porque su cerebro es masculino; y viceversa, cuando un hombre elige ocupaciones como, por ejemplo, enfermero, la razón de ello es su cerebro femenino. Algo que confirma el psicólogo Ernest GOVIER cuando nos habla del "sexo del cerebro". "Si se tiene un cerebro femenino se tenderá a realizar trabajos que desempeñan las mujeres y, viceversa, si se tiene un cerebro masculino, ocupaciones que tradicionalmente desarrollan los hombres".

El análisis de la sociedad que asumen es que ésta ofrece las mismas oportunidades a hombres y mujeres, por consiguiente si los hombres prefieren ser den-tistas y las mujeres, enfermeras dentales, la explicación radica en un cerebro que funciona de manera segmentada en el caso de los hombres, o sea activando sólo uno de los hemisferios cerebrales, y de forma integrada en el de las mujeres, implicando a ambos hemisferios.

Por otra parte, tratan de demostrar que también influyen los niveles hormonales, de manera especial los de la testosterona. Ésta contribuye a estimular los niveles de agresividad y competitividad. Dado que los hombres poseen un mayor nivel de testosterona, se explicarían sus predilecciones por puestos de trabajo como corredores de bolsa, pilotos de carreras, esquiadores, directivos y ejecutivos de empresas, etc., o sea, puestos de trabajo que exigen ganas de competir.

Marvin ZUCKERMAN, otro de los psicólogos entrevistados, nos confirma que los hombres buscan siempre fuertes emociones, se implican en actividades que conllevan riesgos físicos. La explicación radicaría en la compleja química del cerebro, en concreto en los niveles de la dopamina y la serotonina. La primera sustancia está relacionada con los centros de placer del cerebro; es la que estimula y produce la motivación, la que anima a actuar, a correr riesgos. Los hombres se caracterizarían por tener mayores niveles de dopamina. Por el contrario, las mujeres tendrían más serotonina, que es la sustancia que frena nuestras emociones.

Los dos últimos capítulos del documental, están dedicados a explicar comportamientos infantiles. En concreto por qué los niños prefieren un tipo de

juegos y juguetes y las niñas otro. Según los investigadores e investigadoras consultados por los documentalistas, la elección que realizan las niñas de jugar con casitas y muñecas se debería a sus niveles hormonales, en concreto a su menor nivel de testosterona. Por el contrario, los niños optarían por juguetes y juegos más agresivos y competitivos, como los coches, los deportes, las peleas, debido a su mayor nivel de la hormona responsable de la competición y la agresividad, la testosterona.

Roger GORSKI, el neurólogo consultado, demuestra que cayó en la cuenta de la importancia de la testosterona a raíz de los experimentos que se venían realizando con ratas. Cuando a un animal macho le suministraban hormonas femeninas su comportamiento se hacía femenino y, al contrario, cuando una hembra era masculinizada presentaba un comportamiento masculino. Las hormonas condicionarían el desarrollo del cerebro masculinizándolo o feminizándolo. La psicólo-ga Gina GRIMSHAW, lo confirma también diciendo que "las hormonas se erigen en arquitectos de las diferencias sexuales del cerebro". En consecuencia, las conductas de niños y niñas en las aulas tendrían explicaciones acordes a sus niveles hormonales.

Una consecuencia lógica que se derivaría de los razonamientos que se van haciendo públicos en el documental, es que el tipo de educación que debe ofrecerse a los chicos tiene que ser diferente del que se oferte a las niñas. Las actividades, contenidos y ejemplos, sería preciso que tomaran en consideración cómo la química del cerebro condiciona el aprendizaje; argumento que con total certeza agradecerán aquellos centros escolares que siguen ofertando una educación segregada sobre la base de organizar colegios masculinos, para los niños, y colegios femeninos, para las niñas.

Pero el documental, va más allá, y su último capítulo está dedicado a justificar por qué los hombres no se implican en las tareas domésticas y en el cuidado de los hijos e hijas. Una vez más también, desde el punto de vista de quienes aquí son consultados, la biología vuelve a ofrecernos una explicación científica. "La neuroquímica del cerebro masculino es responsable de que llevar una casa y cuidar de los niños sea más difícil para los hombres". El cerebro masculino estaría incapacitado para realizar varias tareas al mismo tiempo, debido a que para ello necesitaría que su cerebro tuviera posibilidades de activar los dos

hemisferios cerebrales al mismo tiempo. Para convencer al espectador, el documental presenta un experimento en el que las mujeres y los hombres participantes tienen que realizar en diez minutos las siguientes actividades: lavar una vajilla, meter unos objetos en un maletín, hacer un café, planchar una camisa, freir un huevo, hacer unas tostadas y recoger un mensaje dictado desde un teléfono. Los resultados de esta competición dejan patente la gran torpeza de los hombres en ese tipo de tareas. La explicación que se ofrece para nada reconoce la influencia de aprendizajes realizados, de las prácticas sociales en las que esas personas vienen participando, sino que la explicación científica la ofrece la biología: la estructura del cerebro femenino que está más capacitado para hacer varias cosas a la vez, algo que se considera imprescindible para el trabajo doméstico. Un neuro-psiquiatra, Ruber GUR, aparece en pantalla ofreciendo este tipo de explicación científica.

Es llamativo, sin embargo, cómo desconsideran los procesos de socialización a que vienen siendo sometidos niñas y niños, hombres y mujeres. En ningún momento se reconoce cómo están variando las cosas en los últimos años y cómo las mujeres van, cada vez más, desempeñando puestos de trabajo que en el pasado eran impensables para ellas. Obviamente, este tipo de discursos son los que, desde las esferas más conservadoras, se van a tratar de divulgar, pues es una ayuda en el proceso de lograr un mayor consentimiento de la población para conseguir que nada cambie, que las actuales estructuras sociales, que el reparto de tareas que tradicionalmente viene perjudicando a unos y beneficiando a otros permanezca y, lo que es más decisivo, se contemple como obvio, natural y que no puede ser de otra manera.

No obstante, también desde la biología van a venir los ataques contra los intentos de hacer ciencia interesada, de manipular determinados datos para justificar lo que no son sino modelos injustos de organización y gestión de la sociedad.

Como subraya el director del Centro de Investigación sobre el Cerebro y la Conducta de la Open University, del Reino Unido, Steven ROSE (2000, pág. 40),

"es imposible hablar de genes que *determinan* cualquier aspecto complejo de la forma de pensar o de actuar del ser humano". Pero la manipulación y ocultación de información relacionada con esta temática es algo demasiado

notable. Así, como reconoce este mismo investigador, llama poderosamente la atención el hecho de que autores que años atrás adujeron razones genéticas para explicar determinadas conductas, en especial las más violentas, y a las que se prestó una gran atención en los medios de comunicación del momento, se vieran reducidos al silencio años más tarde cuando, debido a sus posteriores investigaciones, desecharon las propuestas anteriores. Es el caso del investigador Han G. BRUNNER, miembro del Departamento de Genética Humana de la "University Hospital Nijmegen" en Holanda, uno de los que aparece en la historia como el descubridor del "gen de la agresividad", de ahí también el nombre de "Síndrome Brunner".

Según los primeros escritos de Han G. BRUNNER (1993) las personas más violentas y de notable retraso mental lo serían debido a una mutación en el código genético de la enzima monoaminooxidasa (MAOA). Años más tarde, este autor dio marcha atrás y reconoció que, en realidad, no podía hablarse de que existie-ra un gen de la agresividad (Han G. BRUNNER, 1996). Los resultados de las revisiones de sus primeras investigaciones, así como de otras posteriores, le llevan a afirmar que la MAOA no puede definirse como el gen de la agresividad, así como a defender claramente que el comportamiento humano es muy complejo y que, por tanto, no puede establecerse una relación causal directa entre un simple gen y un comportamiento específico. Sin embargo, este último descubrimiento no logró una difusión en los medios de comunicación semejante al anterior; todo lo contrario, son muchas las personas que siguen creyendo sus primeros escritos e ignorando los posteriores.

La creencia en genes relacionados con el comportamiento humano, con el nivel de desarrollo de la inteligencia, es una de las armas preferidas que los grupos más conservadores desenvainan para justificar su derecho a vivir a cuenta de los demás, a poder explotarlos, someterlos y dominarlos.

Esta vuelta hacia explicaciones de los comportamientos sociales buscando razones biológicas, recurriendo a la existencia de caracteres innatos que condicionan las conductas, es fundamental para las ideologías conservadoras y la puesta en práctica de modelos económicos neoliberales, pues es la manera de favorecer mayores niveles de individualización. Las personas aparecen en tales análisis aisladas para que las responsabilidades puedan ser exclusivamente

individuales.

Al desviar el foco de atención de muchos otros condicionamientos de todo cuanto acontece en la sociedad únicamente hacia cada persona en concreto, se dificulta, por no decir se imposibilita, la solución de los problemas en los que se ven envueltos. Algo que sirve, por ejemplo, para que George BUSH en su discurso a estudiantes con motivo de la “guerra contra la droga” en 1989, llegase a decir con clara contundencia: “Debemos levantar la voz y corregir una tendencia insidiosa —la tendencia que consiste en imputar el crimen antes a la sociedad que al individuo ... No es la sociedad en sí la que es responsable del crimen; son los criminales quienes son los responsables del crimen”. De lo que se trataría sería de convencer a la población de que las personas pobres y excluídas lo son como consecuencia de sus comportamientos y elecciones personales.

Es tal el crecimiento de las situaciones de marginalidad y exclusión que generan las sociedades neoliberales que, incluso el propio concepto de persona marginal, en los últimos años, no hace sino incluir cada vez a más colectivos en su interior, algo que pone de relieve Herbert J. GANS cuando describe que: “En función de su comportamiento social, se denomina gente pobre a quienes abando-nan la escuela y no trabajan; si son mujeres, a las que tienen hijos sin el beneficio del matrimonio y dependen de la asistencia social. Dentro de esta clase marginada así definida, están también los sin techo [ *homeless*], los mendigos y pordioseros, los pobres adictos al alcohol y las drogas y los criminales callejeros.

Como el término es flexible, se suele adscribir también a esta clase a los pobres que viven en complejos habitacionales subvencionados por el Estado, a los inmigrantes ilegales y a los miembros de pandillas juveniles. La misma flexibilidad de la definición se presta a que el término se use como rótulo para estigmatizar a todos los pobres, independientemente de su comportamiento concreto en la sociedad” (cit. en Zygmunt BAUMAN, 2000, pág. 104).

En la medida en que esta categoría puede acabar en una especie de cajón de sastre en el que cabe todo, estamos ante un concepto que puede funcionar para desatar situaciones de pánico moral, con la pretensión de desmovilizar reivindicaciones sociales acerca de mayor justicia y democracia. Si el bombardeo mediático insiste en responsabilizar a cada individuo de su suerte en el mundo y

sus campañas tienen éxito, las personas no incluidas bajo esa categoría se sentirán liberadas de compromisos, y hasta podrán permitirse condenar con cierta frialdad a cada una de las personas excluidas con las que en cualquier momento se crucen.

Pero los datos son tozudos y nos dicen que "los años de desregulación y desmantelamiento de las prestaciones asistenciales fueron, también, los años en que crecieron la criminalidad, la fuerza policial y la población carcelaria" (Zygmunt BAUMAN, 2000, pág. 117). No podemos olvidar que la reducción de las prestaciones sociales a los grupos más necesitados, a las personas en situación de desempleo y pobreza, es consecuencia de una política que optó por convertir estos asuntos en tema de los juzgados de lo penal y criminal, en vez de revisar los mecanismos, prácticas e instituciones que generan este tipo de desequilibrios sociales, que condenan a unos a la miseria y a otros les llenan de toda clase de satisfacciones.

En general, podemos decir que el fuerte cariz individualista de las políticas modernas es palpable y, al mismo tiempo, se ve reforzado también, si observamos la abundantísima producción de libros y cursos dirigidos a la "realización personal", a cultivar la individualidad, y donde conceptos como autoayuda, autoestímulo y superación son presentados como las auténticas estrategias para sobrevivir y triunfar. Estamos ante una persona que se ve a sí misma viviendo en soledad y que debe buscarse la vida ella sola; los demás o no existen o son rivales, competidores a los que es preciso superar y vencer.

Una buena prueba de este estado de cosas es que, en estos momentos, ya comienza a ser un claro objetivo de las empresas la "publicidad individual". La publicidad masiva va dirigida a una población que se contempla compartiendo muchos intereses e ideales de vida, a consumidores y consumidoras que tienen, o se espera que tengan, intereses y valores comunes. La ciudadanía es imaginada con mayores grados de uniformismo. Pero ahora, la publicidad personalizada, beneficiaria de la facilidad con la que circulan los datos personales, tiene en su diana ya no a la masa sino a la persona contemplada en su idiosincrasia, cada una por separado.

Este auge de las concepciones individualistas de la vida y de las explicaciones que tratan de responsabilizar a cada persona en exclusiva de su destino se puede

comprobar, también, en cómo las personas tratan de encubrir sus propios problemas, las dificultades por las que atraviesan, en especial si éstas son de índole económica o laboral. Algo que explica que en muchos estudios sociológicos, cuando a las personas se les pregunta a qué clase social se adscribirían, la inmensa mayoría de la población verbalice que a la clase media. Entra dentro de cierta lógica que quienes pertenecen a la burguesía más acomodada traten de ocultarlo, ya sea por miedo a ser objeto de robos, ya porque en realidad se crean que todavía no tienen el suficiente capital acumulado, por aquello de querer siempre más y más. Pero, al mismo tiempo, existe un sector importante de la población de clase baja, de manera especial la denominada "venida a menos", dado que en algún momento del pasado vivían en una situación socioeconómica más desahogada, que va a tratar de ocultar y disimular su actual estatus. En el fondo, nos encontramos ante personas que creen que cada uno es dueño de su destino y que, por consiguiente, sólo a ellas es achacable su actual fracaso social. Saben, asimismo, que la sociedad individualista en la que vivimos tiende a echarles la culpa de su situación actual de pobreza, por lo tanto van a tratar de evitarlo, procurando aparentar que no tienen mayores problemas. Quienes están al frente de los comedores públicos de caridad saben que cada vez es preciso dar los alimentos a más personas a escondidas para que los puedan comer en privado, para evitar aparecer en público como personas necesitadas y, en consecuencia, fracasadas.

## *El constructivismo como estribillo*

Mientras el lenguaje del mercado, del individualismo y utilitarismo está siendo favorecido desde las Administraciones, los medios de comunicación conservadores y neoliberales, los discursos de moda de las últimas reformas educativas promovidos desde el Ministerio y Consejerías de Educación están llenos de referencias al constructivismo, a la importancia de los procesos de aprendizaje.

La transmisión de concepciones del mundo, ideologías, ideales, desarrollo de destrezas y valores que se lleva a cabo mediante la educación institucionalizada, se ve muchas veces también reforzada por los discursos con los que el profesorado explica su trabajo, planifica y desarrolla sus propuestas de acción.

En las últimas décadas, una vez que el positivismo y los modelos conductuales están siendo objeto de ataques contundentes, comienza a entrar en escena un constructivismo un tanto descafeinado, en numerosas ocasiones releído desde posiciones psicológicas conservadoras. Una perspectiva que también coincidirá en buscar explicaciones del aprendizaje de manera descontextualizada y, lógicamente de un modo "despolitizado". Su éxito está siendo tal que en algunos momentos casi se ofrece cual "bálsamo de Fierabrás", la famosa pócima de Don Quijote con la que hasta los peores males tienen remedio.

Esta nueva epistemología se presenta sobre la base de argumentos con demasiado énfasis en dimensiones individualistas o excesivamente "universalistas", abstrayéndose de las peculiaridades de cada comunidad y del momento sociohistórico que se está viviendo. En estos discursos psicológicos el ser humano aparece confinado al margen de aspectos esenciales como son sus dimensiones socioculturales e histórico-geográficas. En ellos no se trata de poner de relieve cómo estas variables juegan un papel decisivo en la adquisición del conocimiento, del sistema de valores y en el desarrollo de destrezas, tanto en su selección como en su valoración, interpretación y aceptación.

Difícilmente podríamos oponernos a la actual corriente epistemológica que promueve que "el conocimiento se construye" sobre la base de los saberes previos de cada persona; que el conocimiento no se recibe de manera pasiva a través de cualquiera de los sentidos humanos. Pero no deja de resultar llamativo

que en muchas ocasiones ese discurso llegue a agotarse en frases así de simples, cual una muletilla o tic, dejando la profundización en tal filosofía como trabajo pendiente para quienes así lo deseen.

Muchas personas únicamente se quedan con la idea un tanto abstracta de que todo es cuestión de "construcción", pero de una manera tan vacía que, en los momentos de la acción práctica, muchos profesores y profesoras se sienten incapaces de trasladar esa filosofía a las situaciones reales con las que se tienen que enfrentar en sus aulas.

No deja de resultar curioso que, después de bastantes años en los que los análisis sociológicos y ético-políticos estuvieron gozando de una importante aceptación en el ámbito de la enseñanza, de repente muchos de los discursos más psicológicos pretendan silenciar estas dimensiones y focos de atención en los que se vino poniendo énfasis. Las personas construyen conocimientos, pero

¿cuáles?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿en qué condiciones?, ¿con qué finalidades?, ¿al servicio de quién?, ¿promovidos por quién? Es alrededor de interrogantes semejantes a estos donde los silencios de muchos constructivistas resultan llamativos.

No suele ser frecuente que en los discursos sobre constructivismo aparezcan reflexiones en torno a quién orienta, promueve, y en qué dirección el proceso constructivista. Por tanto, existe el peligro de asumir tácitamente un cierto "naturalismo": que todos los niños y niñas dejados al azar, construyen sus propios conceptos, destrezas y valores de una manera adecuada.

En muchas explicaciones y propuestas constructivistas se puede constatar el predominio de una concepción exclusivamente individualista del aprendizaje. Las imágenes con las que se divulga esta teoría realzan que cada persona construye su propio pensamiento, realiza sus aprendizajes; construye sus propios conceptos, valores y procedimientos, exclusivamente personales. Lo que aparece como foco más directo de atención es que cada estudiante tiene su propia cultura, sus propios conocimientos previos, sus propios conceptos erróneos, sus propias expectativas, su propio ritmo de aprendizaje, su propio estilo cognitivo. El lenguaje en singular no nos deja ver con facilidad qué comparten, qué tienen en común los alumnos y alumnas de un mismo centro, de una misma sociedad, de un mismo país.

Los éxitos, culpas y responsabilidades de los aprendizajes pasan a ser así de incumbencia individual; las obligaciones y compromisos de la sociedad para con cada persona se ignoran, se convierten en invisibles.

Los compañeros y compañeras son considerados como instrumento o recurso para favorecer esos aprendizajes personales. No existen apenas líneas argumentales en un tema tan decisivo como, por ejemplo, el de los agrupamientos del alumnado que hagan hincapié en la necesidad de desarrollar, por ejemplo, la solidaridad entre quienes comparten un aula o centro escolar, en la exigencia de trabajar en grupo para aprender a colaborar, conocer a las demás personas que nos rodean, ayudar a desterrar prejuicios y estereotipos sobre quienes pertenecen a colectivos sociales marginados o a etnias sin poder. El proceso de construcción es presentado como algo neutro u objetivo, alejado de intereses sociales y políticos de carácter más grupal.

Cuando se realiza la enumeración de las modalidades de agrupamiento de estudiantes, se hace como si todas tuvieran el mismo valor, como si se tratara de una toma de decisiones meramente técnica, para favorecer el potencial innato de cada niño y niña, para construir un conocimiento personal y que, podemos deducir, tendrá consecuencias exclusivamente individuales. Se olvida citar las luchas que el colectivo docente, en colaboración con otros movimientos sociales, llevó y lleva a cabo para contribuir a desterrar el sexismo, promoviendo agrupamientos mixtos, de niñas y niños; sus esfuerzos para favorecer la integración de personas con discapacidades, conformando grupos con estudiantes de diferentes niveles de capacidades y conocimientos; su trabajo de colaboración en la lucha contra el racismo, sobre la base de agrupar a alumnas y alumnos de diferentes etnias en un mismo grupo; su preocupación por educar personas más solidarias, fomentando el trabajo en equipo, en el que cada estudiante se sintiera útil a los demás miembros, etc.

El constructivismo aparece así como un modelo teórico coherente con otros marcos políticos y económicos, que optan por centrar la atención en la autonomía individual, antes que buscar responsabilidades más colectivas.

La propia historia de la psicología nos permite constatar la lucha de dos grandes orientaciones en pugna para tratar de explicar el desarrollo humano: una más centrada en la persona individualmente considerada, y otra más

preocupada por destacar de manera prioritaria las dimensiones sociales, haciendo más hincapié en la dependencia de la persona de la comunidad.

Como defiende Howard GARDNER (1987, pág. 284), “en otras culturas, conce-den que los individuos pueden tener el potencial para desarrollarse en formas individualistas y para evolucionar un sentido autónomo del yo, pero rechazan en forma explícita esta línea de desarrollo como algo enemigo a un sentido de comunidad y la virtud del desprendimiento. Dados los ideales occidentales prevale-cientes, estos puntos de vista de la naturaleza humana pueden parecer menos atractivos o completos, pero no lo son, y por tanto de ninguna manera se demuestra que son falsos o ilegítimos. Después de todo, no se pretende que la ciencia social demuestre que los prejuicios propios están bien fundados, sino que produzca un modelo (o los modelos) de la conducta humana que se aproxime en forma más clara al estado actual de la cosas en el tiempo y en ambientes culturales”.

Las personas construyen esquemas conceptuales a través de los cuales cobra sentido su experiencia, analizan y valoran las situaciones en las que se ven envueltas, en resumen, perciben la realidad. Por consiguiente, cualquier evento en el que se vean involucradas va a tener un significado específico dependiendo de la raza a la pertenezcan, la clase social, el género, la edad, el territorio en el que viven, etc. Todo esto obliga a que, en las propuestas de trabajo en las aulas y centros de enseñanza, se preste atención a tales dimensiones a la hora de calibrar el significado o relevancia de las tareas que se planifican y llevan a cabo.

El profesorado es mucho más que un promotor de conflictos sociocognitivos y, por consiguiente, necesita detenerse a pensar cuestiones que sobrepasan los aspectos puramente psicológicos, tales como las dimensiones de valor, justicia, democracia, solidaridad que acompañan la producción y utilización del conocimiento y la tecnología.

Una educación cuyo foco de atención es exclusivamente la persona, considerada en su individualidad, no permite analizar ni resolver de manera adecuada aspectos como son: las desigualdades e injusticias que tiene que soportar por pertenecer a una determinada etnia, clase social, religión o género, y que influyen y deciden en gran medida el desarrollo de la persona y sus posibilidades como ciudadano o ciudadana en la sociedad el día de mañana.

En este sentido, es llamativo el olvido de la reforma educativa que propugna la LOGSE, promocionada como de orientación constructivista, cuando a la hora del diseño curricular plantea únicamente tres grandes interrogantes a la comunidad educativa: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, pero olvida quizá el principal: por qué. Un modelo así corre el riesgo de convertir al profesorado en un conjunto de técnicos preocupados por realizar intervenciones educativas meramente tecnocráticas.

Tengamos presente que los valores del individualismo en educación dificultan, asimismo, el aprendizaje de la democracia, pues esta fórmula de organización de la sociedad obliga a la interacción entre las personas y a tomar en consideración dimensiones comunitarias. Algo que se complica también en la medida en que los nuevos lenguajes educativos destacan continuamente focos de atención como los siguientes: responsabilidades individuales, derechos individuales, elecciones personales, autonomía individual. Hace varias décadas, estas dimensiones educativas apenas aparecían en los discursos pedagógicos, más preocupados por la promoción de debates democráticos en las aulas, el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo, la interacción entre iguales, etc.

No quiero negar que estos últimos valores educativos también pueden apoyarse con los planteamientos constructivistas, pero no sólo con ellos, sino con la cooperación de otras perspectivas éticas que nos permiten ver a los seres humanos como interdependientes y con necesidad de tomarse mutuamente en consideración; como personas que viven en sociedad, que se comunican, reflexionan y debaten entre sí y cuyas condiciones de vida dependen de planificaciones y compromisos colectivos. Estos últimos aspectos es algo que los discursos constructivistas de las últimas reformas educativas, a mi modo de ver, pasan por alto con suma facilidad.

Un "sentido común" cuya construcción estuvo controlada por los círculos próximos al poder establecido, por los discursos promovidos por todo un conjunto de intelectuales oficialistas que gozan de toda clase de facilidades para acceder a los medios de comunicación y dirigir la producción del conocimiento y la tecnología puede, dejado a su libre albedrío, funcionar en direcciones reproduccionistas. La realidad no acostumbra a adornarse con etiquetas explicativas, por el contrario es imprescindible esforzarse para revelar su

significado más auténtico. Conviene vigilar que el discurso “constructivista” no acabe convertido en etiqueta que disimule posiciones “reproduccionistas”, pero con ropajes y máscaras que dificulten captar su manipulación al servicio de los mismos intereses de los de siempre.

## CAPÍTULO VI

## *Los efectos del neoliberalismo*

**en el currículum**

El advenimiento y consolidación de la sociedad industrial se vio favorecido también por unas instituciones escolares que, ya de una manera explícita, ya más implícita, cooperaron en la construcción del ser humano disciplinado, obediente y acrítico en relación al modelo de sociedad y los poderes establecidos. Eran momentos históricos en los que se precisaba generar una ética del trabajo acorde con las necesidades de la sociedad capitalista naciente.

Esta nueva ética del trabajo, imprescindible para los nuevos modelos de producción, distribución y comercialización, se puede condensar, siguiendo a Zygmunt BAUMAN (2000, págs. 17-18) en dos premisas explícitas y dos presunciones tácitas:

*La primera premisa* conlleva que "si se quiere conseguir lo necesario para vivir y ser feliz, hay que hacer algo que los demás consideren valioso y digno de un pago. Nada es gratis".

*La segunda* obliga a no conformarse nunca con lo que se tiene; "es absurdo e irracional dejar de esforzarse, salvo para reunir fuerzas y seguir trabajando".

Ésta es, quizá, la máxima más idiosincrásica del espíritu del capitalismo: enriquecerse más, más y más. Lo contrario es hacer el vago, comportamiento punible, recordemos si no el nombre de leyes penales como "la ley de vagos y male-antes", donde se asocia claramente vagancia y criminalidad.

Entre las presunciones tácitas de tales premisas, la primera es que toda persona tiene algo que vender, con lo cual puede obtener unos ingresos con los que comprar nuevas cosas. "Todo lo que la gente posee es una recompensa por su trabajo anterior y por estar dispuesta a seguir trabajando". Algo que no hace sino venir a reforzar aquella condena bíblica de: "ganarás el pan con el sudor de tu frente".

La segunda presunción hace relación a que sólo es merecedor de la denominación de trabajo lo que los demás etiquetan como tal y, de ahí que estén dispuestos a reconocerlo otorgándole un precio en sus relaciones de intercambio.

En realidad, lo que se precisaba era convertir a aquellas personas que hasta ese momento se dedicaban a la agricultura, a la pesca, a los oficios artesanos e

incluso a quienes vivían de la mendicidad a convertirse en obreros y obreras, a trabajar en las grandes fábricas a las que estaba dando lugar, entre otros factores, el descubrimiento de la máquina de vapor.

Un cambio semejante es de una gran envergadura, entre otras cosas, porque tanto artesanos, como agricultores y pescadores, estaban acostumbrados a tener el control de su propio trabajo. Ellos decidían todo lo relacionado con su ocupación: cuándo, cómo, dónde y por qué hacer algo. Por el contrario, los obreros y obreras de la sociedad industrial tendrán muy mermadas esas posibilidades de elección y decisión. Ahora, los propietarios de los medios de producción e incluso las propias máquinas y el reloj marcan el ritmo de las tareas y el modo en que deben ser realizadas.

Las instituciones con capacidad de influencia en la educación del ser humano, tales como las escuelas y las iglesias, tenían un importante rol que desempe-

ñar. En esos primeros momentos, las iglesias desempeñarán un papel al forzar a las personas a adoptar un determinado estilo de vida que sería recompensado, no sólo aquí en la tierra, sino muy principalmente en la eternidad. Pero las distintas iglesias cristianas, las hegemónicas en los países donde se llevan a cabo los procesos de industrialización, van a diferir en sus mensajes en relación al trabajo. Así, tenemos una Iglesia Católica que alentaba a ser obreros y obreras, no importando que fuera sobre la base de contratos con ínfimas condiciones laborales, pues la riqueza era algo que dificultaría las aspiraciones de obtener recompensas en la otra vida; ya que “es más fácil que un camello entre por el ojo de una aguja que un rico entre en el reino de los cielos”. En realidad, éste era un mensaje que animaba a trabajar, aun a pesar de recibir salarios injustos. La finalidad del trabajo no era la de llegar a ser propietarios de los medios de producción, pues en tal caso las pérdidas en la próxima vida no compensarían en absoluto.

El trabajo es presentado como algo que dignifica a la persona, pero sin hacer hincapié en las condiciones laborales en las que se realiza, en si son justas y dignas o no. Habrá que esperar hasta el siglo XX, con la aparición del Opus Dei, para ver discursos católicos encargados de legitimar y bendecir la acumulación de riqueza. Algo que ya llevaba tiempo haciendo la Iglesia Calvinista, al animar a sus fieles a hacerse a sí mismos. A los hombres y mujeres se les ofrece la posibilidad

de empezar a trabajar en las empresas desde abajo, como obreros y obreras, pero ofreciéndoles la posibilidad de llegar a ser miembros de la dirección, dirigir bancos, e incluso aspirar a la presidencia del país. La única condición es ser capaz de esforzarse más y más, sabiendo que no existe un trabajo que podamos decir que se realizó a la perfección, sino que siempre hay posibilidades de mejorarlo.

Va a ser Max WEBER quien primero se encargue de sacar a la luz el importante papel que desempeñaba la religión. Así, pondrá de manifiesto que ésta desempeñó un importante rol en el denominado "sueño americano", ya que convertiría en "legal" el espíritu del capitalismo. A las personas se les ofrece como ideal de vida llegar a ser dignas para poder ser recompensadas en la próxima vida, pero nadie está completamente seguro de cuándo habrá conseguido los méritos suficientes para ser merecedor de la salvación en la otra vida; por consiguiente, no queda más remedio que seguir trabajando, continuar esforzándose y, por tanto, ahorrando, pues el tiempo destinado al consumo supone dejar de continuar haciendo méritos en el trabajo. Una concepción del trabajo semejante era el mejor refuerzo para garantizar la perpetuación del modelo económico capitalista. De lo contrario, podría darse el caso de que las personas sólo aspiraran a trabajar para vivir y no a vivir para trabajar, lo que supondría poner un freno a las posibilidades de un desarrollo productivo, que se consideraba sin fin, sin límites.

Ya en el siglo XX, la organización taylorista y fordista del trabajo vinieron a ser otros modos de organización del trabajo que contribuirían a incrementar la producción en las fábricas, y también a mejorar los procesos para disciplinar a trabajadoras y trabajadores.

Por otra parte, el sistema penitenciario con sus cárceles, al igual que los asilos para el conjunto de las personas pobres que preferían vivir de las limosnas a entrar en aquellas fábricas inhumanas de finales del siglo XVIII y del XIX, cumplían también dos importantes roles. Uno de disuasión, era una estrategia más destinada a ayudarles a abandonar la mendicidad, y otro, de persuasión, ya que servía para convencerles de que era preferible aceptar formar parte de la fuerza del trabajo que tener que sufrir las condiciones de las prisiones y asilos. Cárceles y asilos se convertían así en instituciones de disciplina, de educación de las nuevas máquinas humanas.

Las instituciones escolares tendrían que colaborar a realizar estas mismas funciones, pero con las nuevas generaciones (Philip W. JACKSON, 1998; Samuel BOWLES y Herbert GINTIS, 1981; Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998-a).

El énfasis en la función disciplinaria de los centros de enseñanza, precisaba de un profesorado que enseñase a leer y las famosas cuatro operaciones de matemáticas pero, sobre todo, a trabajar siguiendo determinadas pautas y a obedecer. No olvidemos que más de una vez habremos oído a alguna maestra o maestro comentar que aprobaba a un estudiante por ser muy buena persona, por esforzarse en el trabajo, tener buen comportamiento y no desobedecer, no importando demasiado que éste tuviera un rendimiento muy deficitario en aquellos contenidos que se consideraban elementales o básicos.

Estamos ante una escuela donde la verdadera preocupación del profesorado es la de enseñar a obedecer de manera acrítica, a ser puntuales, a ser ordenados, a callarse ante los requerimientos de la autoridad; se piensa que éstas son las notas idiosincrásicas de la persona educada que precisaba la nueva sociedad industrial.

A mi modo de ver, esto explica en gran parte la poca importancia que la Administración concedía a los niveles culturales que debían poseer las personas que desempeñaran la función docente. Piénsese que durante muchísimo tiempo sólo se les exigía saber leer, escribir y las cuatro operaciones de cálculo. En la época en la que se necesitaba promover la ética del trabajo que precisaba la sociedad industrial y su modo capitalista de organización, no importaba tanto que el profesorado fuera muy culto, cuanto que enseñara a obedecer y a esforzarse en el trabajo.

No obstante, una concepción de la educación semejante vino y continúa siendo objeto de críticas muy duras por parte de quienes se niegan a someter a los sistemas educativos en siervos del mercado. Desde el siglo XIX hasta la actualidad nos encontramos con procesos de resistencia permanente tratando de darle otra finalidad al sistema educativo. Nombres de movimientos pedagógicos como la Escuela Nueva, el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, las Comunas Infantiles, la Pedagogía Institucional, etc., son buena prueba de la existencia de colectivos sociales y, por tanto, también de docentes que trataban de hacer otra educación más humanista.

Si ya antes, tanto la idiosincrasia del trabajo que mayoritariamente se realizaba en las aulas como la figura del docente eran criticables, en la actualidad un modelo semejante resulta insultante. De ahí, el compromiso de numerosos colectivos de docentes, de familias, de asociaciones comunitarias, partidos políticos y sindicatos tratando de construir un sistema educativo de mayor calidad; algo que, a su vez, explica la reivindicación de la necesidad de un mayor nivel cultural para quienes tienen encomendada la educación de niñas y niños.

Esta exigencia de profesionales con mayor bagaje cultural es ahora de mucha mayor urgencia, dada la gran complejidad de nuestras sociedades y la rapidez con la que se producen nuevos conocimientos. Si en otras épocas la divulgación de la información era más difícil y se realizaba lentamente, en la actualidad una de las notas definitorias de nuestro tiempo es la enorme cantidad de información que se genera y las presiones para acelerar su difusión.

Hoy en día, el trabajo de las instituciones docentes de proporcionar información de una manera accesible a cada persona en función de su edad, nivel de desarrollo y de sus conocimientos previos le está siendo disputado por otro tipo de redes y tecnologías de comunicación. Cadenas de televisión especializadas en divulgación científica y tecnológica (“Documanía”, “Discovery”, “Cultura”,

“National Geographic Channel” ...), un número abrumador de direcciones electró-

nicas en internet, revistas de divulgación, CD-ROMs, vídeos, museos científicos, etc., compiten, y lo harán todavía más, con el trabajo que se le viene asignando al colectivo docente. Por no hablar también de toda otra creciente red de instituciones no formales destinadas a instruir y especializar a las personas. Cualquier periódico incluye, entre sus espacios de publicidad, anuncios de academias locales y a distancia, de asociaciones de lo más variado que ofrecen cursos de toda índole.

Siendo realistas, es necesario reconocer, además, que en determinados aprendizajes han conseguido mayor prestigio que las instituciones escolares, por ejemplo, en el aprendizaje de idiomas, de música, de informática, en la divulgación científica, etc.

Los procesos de mundialización de los mercados económicos, el desarrollo de

las nuevas tecnologías, junto al debilitamiento de las funciones que tradicionalmente venían desempeñando los Estados modernos son el telón de fondo que es imprescindible tomar en consideración para poder entender qué está pasando en la esfera de la educación, qué significado real tienen no sólo las reformas educativas que se están promoviendo, sino también el trabajo cotidiano en las aulas y centros escolares.

En una sociedad de consumo, en la que se quiere transformar a la ciudadanía preferentemente en consumidores y consumidoras, el sistema educativo va a tener nuevos e idiosincrásicos encargos, en relación con las necesidades de este nuevo tipo de sociedad. Cuando el objetivo es reforzar las dimensiones que condicionan el consumo de las personas, obviamente el currículum escolar tiene que verse afectado. Con una filosofía semejante, las dimensiones estéticas, económicas y técnicas van a primar sobre las éticas.

En los discursos educativos oficiales, no se insistirá tanto en destrezas para trabajar, entre otras razones, por la propia indefinibilidad de las que se precisan para un mundo laboral con transformaciones muy rápidas e imprevisibles, y en el que no todas las personas van a poder tener asegurado un puesto de trabajo con cierta estabilidad. Pero también porque ahora es imprescindible preparar para consumir. Tengamos presente que entre las materias transversales que se incor-poraron con la nueva reforma educativa, ya aparece de manera explícita la educación para el consumo. Asimismo, la educación destinada a aprender a ocupar el tiempo libre, aparece como otro de los focos de atención de los sistemas educativos; una parcela ésta que siempre se consideraba al margen, pues la ética dominante del trabajo consideraba el tiempo libre como pérdida de tiempo, como algo incluso punible.

Las nuevas necesidades de la sociedad de mercado, presionan a los sistemas educativos para formar un nuevo ser humano más competitivo, fuertemente individualista, pero flexible, capaz de acomodarse a los cambios. Se busca conformar unas personas que sepan trabajar en equipo, pero para competir en equipo: algo imprescindible para una organización de la producción sobre la base de círculos de calidad. Cada círculo compite con los vecinos, de su misma compa-

ñía. Aunque también se pretende dotar al alumnado con destrezas útiles para el mundo laboral; para que esa persona pueda “venderse” de modo más eficaz en

un ambiente social y laboral donde todo tiene precio.

No pretendo decir que la educación destinada a capacitarse para el ejercicio de un puesto de trabajo no sea importante, ni mucho menos. Lo que me parece que merece la pena subrayar es el nuevo foco de atención de los sistemas educativos. Foco que, a su vez, es una de las características más sobresaliente de las actuales sociedades de mercado: preparar personas que sepan utilizar su tiempo libre para consumir. El dinero que se gana trabajando tiene como finalidad dotar a los consumidores de mayores posibilidades de consumo.

El éxito social, en este tipo de sociedad, se mide por las cantidades de dinero de las que se dispone para consumir. Las personas que triunfan lo demuestran porque son quienes pueden tener las mayores y mejores casas, los coches más caros, las joyas más exclusivas, realizar los viajes más costosos, disponer de más tiempo libre, etc. Utilizando el título de una de las grandes obras de Erich FROMM

(1999), una sociedad coherente con las necesidades de la economía neoliberal sería aquella en la que los seres humanos estarían definidos más en función del tener, que de la voluntad de ser. Como subraya Erich FROMM "consumir es una forma de tener, y quizá la más importante en las actuales sociedades industriales ricas. Consumir tiene cualidades ambiguas: alivia la angustia, porque lo que tiene el individuo no se lo pueden quitar; pero también requiere consumir más, porque el consumo previo pronto pierde su carácter satisfactorio. Los consumidores modernos pueden identificarse con la fórmula siguiente: *yo soy = lo que tengo y lo que consumo*" (Erich FROMM, 1999, pág. 43).

El sistema educativo siempre está sometido a presiones de los distintos colectivos sociales y, en buena lógica, el éxito de tales demandas está en relación con el poder de cada uno de esos grupos. Los mismos grupos que ejercen o tratan de ejercer alguna influencia en los gobiernos y en la sociedad intentan influir en las líneas de trabajo de los centros escolares. A través de la historia podemos observar que, cuando en los gobiernos tenían un notable peso los poderes religiosos, los sistemas educativos asumían entre sus funciones principales reproducir esos ideales religiosos en las nuevas generaciones; cuando los poderes militares controlaban los resortes del Estado, inmediatamente todos los contenidos escolares y modos de trabajar en las aulas se seleccionaban con la

finalidad de contribuir a legitimar tales concepciones y, por tanto, que permitiesen la reproducción de esas ideologías militaristas y dictatoriales. En los momentos en que, como en la actualidad, el mundo del dinero domina y dirige, los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros escolares se conviertan en “constructores” de un sentido común en las nuevas generaciones que legitime los intereses y urgencias de los oligopolios y empresas transnacionales. La enseñanza y la investigación se convierten en focos prioritarios de atención por parte del capital para adecuarlo a sus intereses, para preparar a los trabajadores y trabajadoras que precisan y para promover aquellas líneas de investigación que contribuyan a resolver los problemas que sus negocios y empresas tienen, así como a generar nuevos conocimientos que puedan más tarde ser traducidos en bienes de consumo y permitan incrementar sus beneficios económicos y su poder.

No obstante, llama poderosamente la atención un fenómeno que con demasiada frecuencia acostumbra a pasar desapercibido, es la contradicción existente entre las fuerzas sociales de derechas, en especial entre los neoconservadores y los neoliberales. En ocasiones, queriendo sintetizar no se hace aflorar esta diferenciación, convirtiendo en equivalentes ambas opciones políticas. Sin embargo, es conveniente tener clara esta distinción de cara a comprender muchas resistencias y contradicciones en las políticas que desarrollan y promueven.

Mientras los grupos sociales neoconservadores están obsesionados mirando hacia atrás, hacia un pasado sumamente idealizado, los neoliberales miran únicamente hacia el futuro, pero en la dirección de atender a todo cuanto puede afectar al desarrollo de los mercados. Esto explica esa insistencia neoconservadora en tratar de reexplicar el pasado de la sociedad, en pretender concentrar la atención del profesorado en valores más tradicionales, en la “vuelta a lo básico” derivado de las continuas quejas acerca de las lagunas culturales de chicos y chicas de hoy. Entre las finalidades de esta opción ideológica se encuentra la de volver a vertebrar las comunidades, dejando patente las interrelaciones entre los miembros de la comunidad pero en torno a los “viejos valores”. De ahí la necesidad de mitos y cosmovisiones que mantengan el statu

quo, o mejor dicho, que lo recompongan en la medida en que, desde su punto de vista, la vida comunitaria aparece deshecha. Sus constantes quejas acerca de que no hay autoridad ni respeto entre las personas, lo que en realidad quieren decir es que las jerarquías tradicionales ya no se respetan, ni las desigualdades sociales se ven como algo consustancial con la vida del ser humano en la tierra.

Por el contrario, los grupos neoliberales pretenden adecuar mucho más el currículum y la vida cotidiana de los centros a las necesidades de los mercados económicos. Algo que explica en estos momentos la presencia de multinacionales como McDonald o Walt Disney en el sistema educativo de diversos países. Lo que no le preocupa a esta ideología económica son cuestiones como las identidades sociales, la integración de las sociedades y la construcción de ideales comunes que den sentido y coherencia a la vida de las personas que comparten un determinado territorio.

Aspectos como los contenidos de los currícula, los recursos educativos, los materiales curriculares, las tareas escolares, las modalidades de agrupamiento del alumnado, los tipos y pruebas de evaluación, el rol del profesorado, la organización de los centros escolares, las modalidades de participación de las familias y de otros colectivos sociales van a estar, por tanto, condicionadas, en mayor o menor medida, por las dinámicas mercantilistas de las que venimos hablando. La educación en el marco de las instituciones escolares nunca es inocente. A través de las tareas y rutinas escolares se tratan determinados temas, se presentan unas realidades al tiempo que se excluyen otras; se valoran unas actividades humanas, unos puntos de vista mientras se niegan, deforman u ocultan otros; se favorecen unas actitudes, destrezas y valores mientras otras se reprimen o des-alientan. Los trabajos destinados a investigar el currículum oculto nos ofrecen abundantes ejemplos de esta selectividad con que se vive en los centros docentes y aulas. No obstante, es preciso también tener en cuenta la capacidad de resistencia del profesorado y demás colectivos sociales comprometidos con la educación de las nuevas generaciones.

Las concepciones reduccionistas de la educación, obsesionadas con hacer frente a las demandas del mercado, terminan por afectar a todos los contenidos de los currícula escolares, que acabarán funcionando cual caballos de Troya para disimular concepciones políticamente conservadoras y neoliberales. El

individualismo, el egoísmo, la competitividad y rivalidad, el clasismo, racismo, sexismo, homofobia y edadismo es muy probable que vuelvan a ser algunos de los valores más perversos que se acaben fomentando en las aulas, y que cualquier análisis del currículum oculto detectará con gran facilidad. En realidad, éstos son valores y rasgos conductuales de cualquier sociedad en la que todo quede en manos del mercado, sometido a la ley de la selva de una economía en la que sólo un peque-

ño número de colectivos sociales tejen y sostienen las redes que explican y condicionan el mercado.

Otro de los peligros de este modelo de sociedad es que, sin pretenderlo, se pueden estar poniendo las bases para una sociedad "relativista". El mercado acabaría siendo el factor determinante de todo lo que se consideraría como valioso en cualquiera de los campos de la sociedad. Los contenidos culturales, los valores y procedimientos a promover estarían siendo cribados a través del cedazo de la productividad empresarial o de las demandas de unos consumidores y consumidoras que utilizan como motor de su realización personal la búsqueda de algo que sea distinto y original.

Asimismo, estaríamos pasando de una estrategia que en sus discursos más explícitos ve en el mercado un estímulo para la mejora de la calidad y eficiencia de los sistemas de enseñanza, a otra que promueve que lo que siempre merece la pena es lo nuevo, es el último modelo que acaba de salir al mercado, y siempre tiene un precio, se puede cuantificar en términos económicos.

Aunque los grupos neoconservadores están obsesionados por vigilar la ortodoxia de los contenidos que se trabajan en las aulas escolares, sin embargo, especialmente mediante el currículum oculto, el alumnado puede que acabe asumiendo que todo lo que no tenga fecha reciente es algo ya pasado de moda y de escasa importancia y utilidad. El ser humano consumista, que construyen los medios de comunicación de masas, recurriendo, entre otras medidas, a un impre-sionante bombardeo de publicidad, considera desfasado y anticuado todo lo que no lleva fecha del momento presente en que vivimos. En las aulas es fácil que, sin pretenderlo, esa misma vara de medir se esté empleando con demasiada frecuencia para la toma de decisiones en cuanto a las temáticas y bibliografía que se deben estudiar. Algo que se ve estimulado por el continuo encargo de nuevos

contenidos que hay que incorporar en los proyectos curriculares de los centros.

***El mercado en el currículum***

Son preocupantes, desde mi perspectiva, los intentos de las empresas comerciales dirigidos a manipular la información, a desviar las miradas del alumnado de otros datos y noticias con mayor poder informativo y educativo. Los ejemplos de estas prácticas son numerosos. Así, sabemos cómo las compañías de tabaco en muchos países estuvieron proporcionando información manipulada al profesorado y a estudiantes para contrarrestar el efecto de las campañas contra ese producto.

Sheila HARTY (1979 y 1994) da cuenta de cómo las empresas tabaqueras de Estados Unidos enviaban a los colegios textos informativos para ayudar al profesorado a trabajar contenidos relacionados con la educación de los consumidores y consumidoras, pero omitiendo información; sin hacer ni la más mínima mención acerca de la nicotina y de sus efectos para generar adicción. De la misma manera, la Asociación Nacional del Café ( *National Coffee Association*), la Asociación de Fabricantes de Chocolate ( *Chocolate Manufacturers Association*), el Consejo del Te ( *Tea Council*) y la Asociación Nacional de Bebidas Refrescantes ( *National Soft Drink Association*) también ocultaban información sobre la presencia y efectos de la cafeína (o sustancias parecidas) en el café, cacao, te y bebidas de cola.

Esta misma investigadora ya en una publicación de 1979 denunciaba la manipulación informativa que una buena parte de los principales grupos industriales venía tratando de llevar a cabo sirviéndose de las instituciones escolares. Años más tarde se reafirma en sus denuncias, asegurando que "las empresas más contaminantes del medio ambiente —las químicas, las siderúrgicas y las papele-ras— eran las mayores productoras de materiales de educación medioambiental" (Sheila HARTY, 1994, pág. 97).

Muchas empresas cuyos intereses están siendo puestos en tela de juicio, es fácil que recurran a medios tan perversos como los de construir materiales "educativos" para tratar de contrarrestar otras informaciones más rigurosas y científicas que dejan patente la nocividad de sus productos y/o la injusticia de los medios de los que se sirven para fabricarlos.

En el Estado español merece la pena subrayar el interés de algunas empresas

industriales por los materiales curriculares como estrategia para contraatacar los discursos ecologistas. Así, por ejemplo, el Círculo de Empresarios de Madrid fue el encargado de traducir y divulgar una monografía con el título *Educación Medioambiental* (1999), escrita por Benjamín ALDRICH-MOODIE y Jo KWONG y financiada por el Instituto de Asuntos Económicos del Reino Unido ( *Institute of Economic Affaires*). Esta institución fue creada después de la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de ir convenciendo a la opinión pública de las bondades de la economía de mercado y, en general, del neoliberalismo. En esta obra se ofrece al alumnado información relacionada con las distintas energías renovables y no renovables y sobre algunos de los principales problemas relacionados con ellas. La información presentada en ningún momento deja entrever problemas importantes en el medio ambiente que son fruto de determinadas actividades industriales.

Cuando hay que abordar asuntos tan de actualidad como el efecto invernadero, la lluvia ácida o la desertificación, los autores optan por decir que son temas conflictivos, que son "objeto todavía de una controvertida discusión y [que] es difí-

cil encontrar un sólido punto de apoyo" (pág. 24). En esta misma obra, acaba sosteniéndose que el alumnado debe estudiar de manera más interdisciplinar Ciencias y Economía, como estrategia para una verdadera educación medioambiental, pues las leyes de la economía favorecen comportamientos más respetuosos con la naturaleza. Así, por ejemplo, sugieren que, cuando se habla de las energías no renovables y de la posibilidad de su agotamiento, la solución estaría en dejar actuar al mercado. Las leyes de mercado llevarían a una solución, pues, como subraya Benjamin ALDRICH-MOODIE, "la escasez de recursos no renovables se manifiesta en los precios, que obligan a los consumidores y productores a compensar la escasez de tal producto básico ahorrando en su consumo e investigan-do más exhaustivamente nuevas reservas, o substituyéndolo por alternativas más económicas" (cit. en Benjamin ALDRICH-MOODIE y Jo KWONG, 1999, pág. 109). Lo que no se dice, por el contrario, es que hay efectos de intervenciones industriales que, como sus consecuencias se dejan notar a primera vista sólo en países con menos poder político y económico, la reacción del mercado, cuando se produzca, puede ser demasiado tardía;

recordemos si no el caso de la deforestación que se está produciendo en la Amazonia y en numerosas selvas de África, el terri-ble avance de los procesos de desertificación como consecuencia de los modos de expoliación de recursos naturales por parte de empresas multinacionales cuyas sedes principales se encuentran a muchos kilómetros de allí; o los efectos de numerosas empresas de energía que ocasionan lluvia ácida, pero en lugares distantes de los territorios en los que están enclavadas.

Otra manera de condicionar los contenidos escolares es a través de unidades didácticas editadas por grupos empresariales, pero buscando el apoyo de organismos oficiales para favorecer su publicidad y una mayor aceptación. Éste es el caso de la unidad didáctica sobre "La recogida selectiva de residuos urbanos" (2000), editada por la Sociedad Gallega de Medio Ambiente (SOGAMA), en libros con distinto nivel de profundización en la información que se ofrece, para, de este modo, ser utilizada en todas las etapas del sistema educativo. SOGAMA es la empresa que tiene el encargo de la Xunta de Galicia para llevar adelante la gestión de los residuos en la Comunidad Autónoma de Galicia. Estas unidades didácticas están financiadas a cargo de la Xunta de Galicia y de los fondos de cohesión de la Unión Europea. La información que en ellas se ofrece se centra sólo en la recogida selectiva de los residuos inorgánicos, tratando de convencer al alumnado de la necesidad de reciclar el papel, el cristal y los embalajes; sin embargo, en ningún momento se afronta una de las cuestiones más comprometidas para ese grupo empresarial, el de los residuos orgánicos. Sus incineradoras se dedican a quemar la materia orgánica y no contemplan la posibilidad de la producción de

"compost", un abono orgánico muy empleado en agricultura; de ahí que opten por silenciar esta problemática al alumnado. Otra cosa sobre la que tampoco van a ofrecer información ni a convertirla en objeto de estudio son los negocios econó-

micos que subyacen en este tipo de empresas incineradoras y sus vinculaciones con empresas de producción de electricidad.

Es en situaciones como éstas, cuando vemos la importancia de no omitir perspectivas ni datos que puedan contribuir a formar un juicio más equilibrado; algo que denuncia también Amartya SEN, cuando escribe: "la *exclusión* de

información constituye un importante elemento de un método de evaluación. La información excluida no puede influir directamente en los juicios de valor y, aunque se acostumbra a excluir de una manera implícita, la insensibilidad hacia la información excluida puede influir poderosamente en el carácter del enfoque" (Amartya SEN, 2000, pág. 78).

Es muy notable la proliferación de materiales curriculares patrocinados por grupos empresariales y dedicados a convencer a la población escolar de que los grupos que atacan sus intereses (normalmente asociaciones ecologistas y organizaciones no gubernamentales) nunca tienen razón, sino que lo que hacen es con el fin de frenar el progreso y avalados por intereses ocultos y demostrando grandes dosis de ignorancia.

Si admitimos que privatizar el sistema educativo conlleva, en la mayoría de las ocasiones, reducir los espacios de participación democrática, —dado que un centro escolar privado sólo permite la participación de quien envía allí a sus hijas e hijos o de quienes más directamente están implicados en el proyecto ideológico, económico o cultural que dio origen a esa empresa educativa—, es obvio que nos veamos forzados a admitir que, si entre estos grupos promotores se encuentran empresas que fabrican o comercializan productos para la infancia, traten de aprovechar también esos centros para asegurarse la clientela.

En la última década comenzaron a aflorar ya este tipo de situaciones, algo que era de esperar. Dado que hay grupos religiosos, ideológicos y sociales que optaron por construir centros escolares para promover modos de vida coherentes con sus concepciones, era lógico esperar que otros colectivos con intereses más mercantilistas hicieran lo mismo. Cuando la iniciativa privada financia algo, lo acostumbra a hacer con la finalidad de obtener alguna clase de beneficios.

Las grandes multinacionales están aprendiendo, con gran diligencia, que las instituciones escolares son un espacio más que es preciso utilizar para conformar los deseos consumistas de chicos y chicas. Los centros de enseñanza se llenan de presiones de fabricantes para que sus productos lleguen también allí al alumnado. En un buen número de colegios e institutos ya se instalaron máquinas que venden Coca Cola y Pepsi Cola y toda clase de golosinas. McDonalds y compa-

ñías similares también realizan en los colegios sus campañas, de manera

especial sirviéndose de la promoción de actividades deportivas.

En algunos países este proceso está tan acentuado que incluso ya se inició una cierta rivalidad entre determinados grupos empresariales por ofertar sus productos en los colegios e institutos con contratos de exclusividad. Así, por ejemplo, la fábrica Coca Cola en los Estados Unidos viene fomentando la celebración del

"Día de la Coca Cola" en aquellos centros escolares a los que ofrece ayuda económica. Kenneth J. SALTMAN recoge el caso de unos estudiantes que fueron suspendidos en uno de tales colegios por utilizar una camiseta con publicidad de la marca Pepsi Cola el "día de la Coca Cola" (Kenneth J. SALTMAN, 2000, pág. 57).

En ese día, diversas disciplinas se sirven de los productos de esta empresa multinacional para la realización de las tareas escolares que se plantean al alumnado; así, por ejemplo, en las clases de química se llevan a cabo diversos experimentos para averiguar las cantidades de azúcar de los distintos refrescos de esa marca; e, incluso, los propios ejecutivos de esa multinacional ofrecen charlas informativas al alumnado. La empresa regala a los estudiantes camisetas con su publicidad, que deben lucir ese día, y de ahí las sanciones a quienes se resisten y optan por sustituirlas por las de la empresa rival, Pepsi Cola. Estos estudiantes suspendidos aprendieron, sin que ese fuera el objetivo explícito del trabajo escolar, que no se puede disentir, que manifestar ideas contrarias a las de la mayoría es algo que merece un castigo. En situaciones escolares como éstas, quedan muy lejos las metas de crítica, de reflexión, de libertad de expresión que caracterizan a la educación en cuanto proyecto para conformar una sociedad más democrática, más informada, libre y solidaria.

La necesidad de recursos económicos puede llevar a los colegios a buscarlos no sólo en las familias sino también entre las distintas empresas comerciales existentes en esa comunidad o con intereses en ella. Algo que en este momento ya se deja notar en el alquiler de espacios para venta de bebidas y comidas, para fotocopias, en la inserción de publicidad en los autobuses escolares, etc., pero que en algunos países como Estados Unidos ya se hace visible en los contenidos curriculares. Éste es el caso de la empresa de telecomunicaciones norteamericana "Channel One" ("Canal Uno") quien, en sus contratos con los

colegios, establece entre sus cláusulas obligar al alumnado a ver sus programas informativos, así como sesiones de publicidad en las aulas. Esta cadena de televisión proporciona a cada colegio cincuenta mil dólares en equipamiento electrónico, incluyendo vídeos, televisores, antenas parabólicas, con la condición de que en esos centros se pase en las aulas un programa informativo de diez minutos, con dos dedicados a publicidad (Michael W. APPLE, 1996; Henry A. GIROUX, 2000; Alex MOLNAR, 1996).

Pero el avance de la privatización está llevando a situaciones impensables hasta no hace mucho tiempo, como puede ser la incorporación de publicidad en los materiales curriculares. Así, "McGraw-Hill publicó recientemente un libro de texto de matemáticas para educación primaria lleno de anuncios publicitarios de productos como Nike, Gatorade y consolas para videojuegos de Sony" (Henry A. GIROUX, 2000, pág. 96).

Las empresas multinacionales saben bien que el peso y valor de una información cambia dependiendo de si ésta es presentada a través de anuncios de publicidad o bien si aparece en forma de libro de texto, como fuente informativa para ser utilizada en las aulas.

Dado que niñas y niños pasan una gran cantidad de horas en los centros escolares, es lógico, desde el punto de vista empresarial, tratar de hacer publicidad de sus productos en aquel espacio. En este sentido, es significativo el dato que nos aporta Sheila HARTY (1994, pág. 92) sobre Suecia, un país que tiene prohibido que las empresas comerciales patrocinen actividades escolares en los centros; la úni-ca excepción que admiten es en el ámbito deportivo, y para eso siempre con el permiso de la dirección. Allí, una empresa fabricante de yoyós, la Jack Russell, convenció a los equipos directivos para organizar a lo largo del país una competición de yoyós, pero con la condición de que fuera esa empresa la que suministra-ra los juguetes. Pero esta fábrica aprovechó, además, la oportunidad para incorporar en sus yoyós los logos de publicidad de marcas como Coca Cola, Fanta y Sprite. Quienes ganaron en esa competición recibieron como premio bicicletas, y a todo el conjunto de estudiantes que participaron se les ofreció Coca Cola.

Al haberse convertido a niños y niñas en el foco de atención de numerosas empresas comerciales que dirigen sus productos a este sector de la población,

entra dentro de su lógica tratar de aprovechar todas las oportunidades para divulgar su propaganda y tratar de convencerlos de la necesidad y ventajas de su adquisición.

No obstante, la denuncia de este tipo de mercantilización curricular viene siendo realizada desde numerosos frentes. Resulta verdaderamente clarificadora la etiqueta con la que, en los trabajos de algunos autores como Michael W. APPLE (1996) y Henry A. GIROUX (2000), se denomina al alumnado, al calificarlo como “audiencia cautiva”, en la medida en que en ese tipo de centros escolares es obligatoria la contemplación de esta clase de publicidad.

Es preciso ser conscientes también, de cómo ciertos grupos empresariales pueden llegar a utilizar al alumnado como “conejillos de indias”, para realizar toda clase de estudios de mercado. Algo que también saca a la luz Henry A. GIROUX (2000, pág. 97), cuando confirma la existencia de empresas que “dan dinero, equipamiento o materiales curriculares a los centros escolares a cambio de utilizar al alumnado para aplicarles tests, experimentar productos o responder a son-deos de opinión en los que se les preguntan cuestiones como dónde se informan, qué programas de televisión prefieren”.

Obviamente, aquellos proyectos curriculares que se sirven de esta clase de recursos didácticos no van en la línea de promover el pensamiento crítico del alumnado, lo que no impide que algunos docentes más concienciados lleguen a servirse de esa publicidad comercial explícita para favorecer una educación para el consumo, para estimular a su alumnado en la línea de resistirse a las manipulaciones informativas.

Las instituciones escolares, en cuanto espacios de análisis, reflexión y crítica de la realidad, no pueden quedar indefensas ante presiones y ataques recurriendo a la manipulación informativa como los que en la actualidad se están produciendo, y de los que aquí sólo enumeramos una mínima porción de ellos, a título de prueba.

Sin embargo, tampoco podemos ser tan ingenuos como para pensar que el alumnado nunca diferencia entre lo que es publicidad e información. Hay

muchos profesores y profesoras, así como miembros de sus familias que les hacen reflexionar sobre la publicidad y las falsas necesidades que esas empresas tratan de generarles. Investigadores como David BUCKINGHAM (2000), en sus conversaciones con chicas y chicos, constatan que se dan perfectamente cuenta de las mani-pulaciones de la realidad que aparecen en los anuncios publicitarios y películas de televisión; algo que contrasta con quienes piensan que los niños y niñas siempre son persuadidos por los mensajes televisivos y que, por ejemplo, aprenden la violencia de la televisión, contemplando dibujos animados en los se muestran escenas de fuerte agresividad. En sus investigaciones, éstos son plenamente conscientes de que aquello que ven no es real; saben distinguir entre la violencia ficticia y la real. Lo cual no debe llevarnos a pensar que no haya que prestar más atención a los productos dirigidos a la infancia y, lógicamente, educarlos para poder leer los mensajes y defenderse de ellos en la medida en que traten de someterlos a procesos de manipulación.

Si el sistema educativo, a medida que el mercado se expande, está siendo contemplado por las grandes multinacionales como un espacio donde conformar los deseos consumistas de chicos y chicas, corresponde también al resto de la sociedad y, por supuesto, al profesorado diseñar estrategias para frenar estas graves deformaciones educativas.

Las empresas comerciales están tratando de introducirse en el sistema escolar, pero tampoco conviene ser alarmistas, sino mantenerse vigilantes, pues son muy numerosos los centros escolares en los que estas cuestiones se controlan y, tanto docentes como estudiantes, así como un buen porcentaje de las familias, acostumbran a reaccionar cuando perciben presiones semejantes. No porque nos encontremos ante un anuncio publicitario acabamos siendo convencidos de aquello que se nos propone; las personas contrastamos esos mensajes mucho más de lo que parece. En la actualidad, no podemos olvidar el fuerte crecimiento de organizaciones ciudadanas destinadas a luchar contra la manipulación informativa, como por ejemplo, las asociaciones de consumidores y consumidoras, así como numerosas Organizaciones No Gubernamentales que con su esfuerzo sacan a la luz prácticas inhumanas y situaciones de injusticia que acompañan a la producción de determinados negocios e industrias. Estas ONG también producen materiales curriculares que son utilizados por, cada vez,

mayor número de centros escolares para contrarrestar informaciones que vienen por otras vías o, simplemente, para añadir más testimonios y aclaraciones y sacar a la luz realidades difíciles de ver.

No obstante, conviene ser conscientes de estos intentos de comercialización y manipulación informativa y trabajar para impedirlos. Algo que puede llegar a ser más grave si las políticas de privatización continúan avanzando.

### *La urgencia de una revisión de la cultura con la que se trabaja en las aulas*

Raymond WILLIAMS (1982) plantea en la concepción de cultura dos perspectivas. Una concebida como una forma de expresión individual o colectiva, próxima o muy directamente relacionada con la concepción de arte. En este sentido habría también que considerar dos modalidades de arte, "culto" o elitista y popular.

Otra acepción estaría más asociada a la antropología y a la sociología y vendría a considerarse como la cara intelectual de la civilización. Hablar de cultura equivaldría a referirnos al pensamiento y a la filosofía de un determinado periodo, o sea, sus creencias y expresiones laicas y religiosas, sus teorías y trabajos científicos, sus conocimientos generales y sus modalidades y expresiones artísticas.

La cultura se concretaría en los hábitos de pensamiento, en lo que podemos denominar el sentido común de cada comunidad, sus concepciones del mundo, y en sus modos de vida.

Por tanto, hablar de cultura es una manera de referirse también a las relaciones de poder que existen en la sociedad, así como a las explicaciones, aspiraciones y a la capacidad de imaginarse el mundo de cada uno de los colectivos sociales existentes en ese momento histórico y en ese determinado espacio geográfico.

Cada grupo humano tiene una especificidad, sus propios propósitos, sus peculiares producciones y recursos y unos significados compartidos que se reproducen y transmiten a través de las rutinas y ritmos de vida de esa comunidad, así como mediante las instituciones con las que se dota para sacar adelante sus creencias y anhelos.

Cuando decimos que los niños y niñas disfrutan con películas como "La sire-

nita", "The Power Rangers" o "Las tortugas Ninja", que ansían la llegada de los Reyes Magos o de Papá Noel, estamos reconociendo las influencias de unos modos determinados de socialización; están participando de un modo de vida concreto, fueron y están siendo puestos en contacto con una cultura que, de alguna forma (aunque no de una manera automáticamente reproduccionista), les hace receptivos a los mensajes e ideales que circulan en esas producciones cine-matográficas y televisivas. Y, por el contrario, cuando vemos que otros productos no gozan de aceptación, es muy probable que ello pueda deberse a que los modelos de comportamiento que reflejan originan algún tipo de "choque" cultural; que las imágenes, sonidos y/o mensajes que transmiten no son fácilmente compatibles con los discursos hegemónicos que circulan en esa comunidad.

Por ello, cuando decimos que los chicos son violentos, agresivos y muy competitivos, en realidad no estamos sino confirmando los ideales y modos de enfrentarse a las situaciones cotidianas que les están siendo inculcados a través de las redes de socialización en las que se mueven.

Por tanto, esto obliga a que en las instituciones escolares se facilite la toma de contacto con los logros de diferentes comunidades y civilizaciones, que se asuma la diversidad de culturas que siempre existió sobre el planeta; algo que obliga a fomentar la comprensión y respeto tratando de sacar a la luz el enorme montón de prejuicios que están en la base de una buena parte de los enfrenta-mientos entre los seres humanos.

Pero la mayoría de las conceptualizaciones sobre la escuela y el trabajo escolar vinieron asumiendo el rol docente como el de un trabajador, una trabajadora o profesional con un notable grado de ahistoricidad, descontextualizado. Apenas se le preparaba para que aprendiera a tomar en consideración el marco social, económico, cultural y político en el que se desarrollaría su trabajo. Entre otras cosas, porque tampoco este tipo de contenidos culturales son parte importante de la formación del profesorado de educación infantil y primaria, ni de la de los niveles superiores, en la medida en que la disciplinariedad que caracteriza su formación no permite establecer conexiones informativas más ricas; no favorece niveles de reflexión que faciliten una comprensión más real de lo que está aconteciendo en el mundo en el que vivimos.

Varias son las explicaciones de esta situación. Sin embargo, uno de los factores que viene a reforzar este panorama es el incremento de las opciones políticas conservadoras y neoliberales. Estas políticas inciden en que las cuestiones sociales referidas a las desigualdades y formas de opresión, los asuntos que tienen que ver con la lucha contra el racismo, el sexismo, el edadismo, los fundamentalismos religiosos y políticos, el clasismo sean contemplados como peligrosos y que pueden complicarnos la vida. Por tanto, una salida típica está siendo el escapismo. Se viene considerando que estas cuestiones son problemas muy importantes, pero demasiado complejos y que no tenemos por qué introducir temas conflictivos en las aulas y problematizar a los niños y niñas que allí acuden.

Para la inmensa mayoría de personas que pasaron y siguen ocupando las aulas escolares, los contenidos educativos acostumbran a ser demasiado abstractos, referidos a situaciones y espacios ahistóricos, imprecisos, indefinidos, nada concretos. Parece existir una preocupación más por memorizar fórmulas, datos y generalizaciones descontextualizadas que por llamar la atención hacia realidades concretas, tanto lejanas como locales.

Esta idea de preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, de mantenerlo en una especie de limbo, o de pa-raíso artificial es lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto destinados a los niveles obligatorios del sistema escolar, en especial, a educación infantil y a educación primaria. Considero preocupante el avance de una especie de "Walt Disneyzación" de la vida y de la cultura escolar, en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social presentada a niños y niñas, de la mano de unos seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos acaba reducida a un conjunto de descripciones cari-caturescas y, muy a menudo, almibaradas del mundo en el que viven. Muchos de los libros de texto que se trabajan en las aulas abusan demasiado de este tipo de imágenes e información y, en consecuencia, dificultan que el alumnado pueda aprender a diferenciar con claridad cuándo se encuentran ante un libro de aventuras, de cuentos y cuándo ante uno realista, científico y riguroso desde el punto de vista informativo. Se piensa implícitamente que, como van dirigidos a niñas y niños, no deberían reflejar la

vida real tal y como es; que es conveniente mantener todavía unos años más al alumnado en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y cómics más "cursis" (pues hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto, sin desfi-guraciones ñoñas). Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaba convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura del ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie.

Existen también algunos textos que, para algún tema muy concreto, normalmente con relaciones muy directas con problemas sociales y políticos que están de gran actualidad, optan por reproducir el modelo publicitario que utiliza Benetton. Modelo en el que se opta por contemplar imágenes acerca de las "diferencias", injusticias y problemas sociales (SIDA, racismo, pobreza, etc.), pero despolitizándolas y releyéndolas dentro de un nuevo escenario de colores ("Colors" es el nombre de la revista editada por Benetton), armonía y paz mundial, pero inexistente en la realidad. En este marco, cuando se recurre a representar grandes tragedias sociales, se hace de modo sensacionalista, optando por alternativas que producen "compasión" y "pena" a título individual, y llegan a convertir a quienes contemplan esas imágenes en "voyeurs". Algo que podemos constatar cuando vemos ciertos pósters y cuadros que representan grandes tragedias humanas y que son utilizados en muchos momentos exclusivamente como algo decorativo; la pobreza, la mirada de una persona desvalida, pueden llegar a ser consideradas sólo desde el punto de vista estético, dejando de lado un análisis político de mayor calado. No es fácil que la observación de tales fotografías o ilus-traciones lleve a efectuar análisis más profundos y reales de los significados de las situaciones en ellas representados.

La información presentada se caracteriza por una notable descontextualización; no facilita, ni promueve problematizaciones sobre las causas estructurales de las situaciones que pretenden denunciar, sino que lo que llevan a cabo son recontextualizaciones en el ámbito emocional de cada persona; provocan el sen-

timentalismo del espectador al que le hacen ver que tiene suerte de vivir como vive y en donde vive. En consecuencia, es fácil que, para la mayoría de los observadores, de esas, en numerosas ocasiones, impactantes y dramáticas imágenes las soluciones se circunscriban a medidas asistenciales: donativos personales.

Es demasiado frecuente que acostumbren a quedar más al margen las ayudas de carácter más estructural como, por ejemplo, políticas institucionales como las que se vienen demandando desde los movimientos sociales de base de donar el 0,7%

del PIB; algo necesario, pero que además precisaría de medidas de mayor calado implicando a organismos mundialistas como la ONU, la Organización Mundial del Comercio, el propio Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Estas últimas perspectivas de análisis no es frecuente que aparezcan reflejadas en los libros de texto.

De esta manera, lo que se hace es seguir reproduciendo un modelo asistencialista, cuando no continuar considerando la pobreza como algo inevitable y que siempre deberá acompañarnos en nuestro planeta. Implicarse en vías que lleven a una auténtica solución pasa por analizar los orígenes y causas de todas las situaciones conflictivas y de pobreza.

Lo que hacen los análisis conservadores es continuar responsabilizando a cada ser humano de su suerte, de ahí que, incluso en los últimos tiempos, vaya en aumento la consideración de los estados de menesterosidad como situaciones delictivas, dado que quien se encuentra con urgencias agobiantes, es fácil que en determinadas coyunturas no le quede otro remedio que obtener de manera ilícita lo que le es imprescindible para mantenerse con vida. Algo que denuncia claramente Zygmunt BAUMAN (2000, pág. 120) al concluir que “vincular la pobreza con la criminalidad tiene otro efecto: ayudarles [a los grupos sociales más privilegiados] a desterrar a los pobres del mundo de las obligaciones morales”. Sólo queda la opción de la caridad individual o de las medidas institucionales exclusivamente coercitivas: las cárceles.

Conviene tener presente que, a estas alturas del desarrollo de la economía neoliberal, las personas pobres ya no son necesarias como mano de obra porque no hay puestos de trabajo para todo el mundo, lo que explica, en gran parte, que

cada vez existan más personas "dejadas a su suerte". Recordemos sino cómo crecen fenómenos como los niños y niñas de la calle en países como Brasil, Argentina, México, la India, Tailandia, etc. O cómo, periódicamente, nos estreme-cen las noticias de los niños soldados, pero sin llegar al análisis de quién está facilitándoles las armas, en qué países están siendo fabricadas, por qué circulan con tanta facilidad de mano en mano, a qué otros países están beneficiando esos conflictos armados, etc.

El problema denunciado aparece "individualizado", al igual que las soluciones; situación en la que incluso caen algunas Organizaciones No Gubernamentales en sus campañas; por ejemplo, las que realizan en favor de un apadrina-miento de niños y niñas de países en situación de gran pobreza. Da la sensación de que con "x" pesetas al mes se ayuda a poner fin al abandono infantil. Incluso, en el colmo de la superficialidad, también hay quienes se sirven del imaginario colectivo en relación al tercer mundo para incrementar los niveles de consumo de la ciudadanía, al anunciar en la publicidad de algunas empresas y multinacionales que si se compran determinadas cajetillas de tabaco, por ejemplo Fortuna, o si se eligen productos de la marca Pepsi o Nestlé se está contribuyendo al desarrollo de países del tercer mundo. Estas empresas aprendieron que, si ceden algún porcentaje de sus beneficios, por ejemplo el 0,7% ó el 1%, a programas de desarrollo de alguna ONG pueden llegar a tener todavía más ganancias, pues muchas personas pueden llegar a cambiar de marca ya que a igual sabor o calidad de producto tienen, además, la ventaja de colaborar en una buena acción. Opciones de caridad semejantes son las promovidas bajo el paraguas de los macro espectáculos, en forma de grandes conciertos de música o programas maratonianos de televisión, una vez que ha ocurrido alguna catástrofe especialmente devastadora.

Algo que, por supuesto, ayuda en esas situaciones de urgencia, pero que, al mismo tiempo, sirve para poner de manifiesto la ausencia de una política oficial de carácter nacional e internacional dirigida a prever y paliar tales situaciones.

Instrumentalizaciones semejantes, destinadas a promover mayores grados de caridad, se llevaron a cabo, con gran aparato publicitario, con la persona de la Princesa Diana de Gales, tanto durante su vida, como después de su muerte; sin embargo, en ningún momento en tales medios de comunicación de masas salie-

ron a la luz las responsabilidades de su propio país en muchísimas de las situaciones para las que se demandaban las limosnas.

La solidaridad aparece de este modo mercantilizada; las empresas capitalistas enmascaran su verdadero rostro, apareciendo ante la opinión pública como

"más humanas", con sentimientos y con un compromiso con la lucha por la justicia social.

Es obvio que comprometerse con los problemas de los colectivos y pueblos más oprimidos no puede reducirse a políticas de donativos para mitigar la mala conciencia personal. Es obligado tratar con medidas sociopolíticas tales problemáticas como estrategia para impedir su reproducción y cortar de raíz sus causas. Y una de estas medidas es que también en las instituciones escolares estas temáticas sean objeto de análisis y reflexión.

En los análisis que se vienen llevando a cabo sobre cómo estas temáticas son contempladas en las aulas, se puede constatar que o bien se omiten y silencian, o bien se utilizan estrategias similares a las que vienen practicando los grupos ideológicos más conservadores para justificar sus comportamientos políticos, o incluso se recurre a este nuevo tipo de publicidad comercial, de la que venimos hablando, para la introducción o consolidación de sus productos en el mercado.

Así, si analizamos cómo el Sur es presentado en la publicidad o en los materiales curriculares comercializados por las grandes editoriales, siguiendo la investigación realizada por Aquilina FUEYO GUTIÉRREZ (2000, págs. 37-43), podemos ver que suele aparecer contemplado sobre la base de informaciones de las que podemos concluir que las personas de esos pueblos más subdesarrollados viven de la manera que lo hacen debido: a sus actitudes ante el trabajo, "son pobres porque son vagos y no trabajan"; a sus condiciones demográficas, "tienen demasiados hijos"; a problemas derivados de la producción de alimentos, "no hay suficiente para que pueda comer todo el mundo"; a sus niveles de desarrollo cultural,

"son incultos, no tienen educación, debemos educarles"; a sus actitudes innatas, étnicas, ante el trabajo, "los latinos y negros son vagos"; a la fatalidad de unas fuerzas naturales descontroladas, "son pobres debido a los desastres naturales, como terremotos o inundaciones"; a los modelos políticos típicos de esos pueblos, a su inestabilidad social, a las guerras en las que se embarcan con

mucha facilidad, al autoritarismo de sus dirigentes: “son pobres porque siempre están inmersos en guerras o tienen gobiernos dictatoriales”. Cuando se asumen explicaciones de este tipo, las sociedades así convencidas se consideran libres de toda responsabilidad y a lo máximo que aspiran es a ejercer la caridad.

El mundo se presenta dicotomizado en blancos y negros, cristianos y musulmanes, ricos y pobres, y ubicados cada uno de esos extremos en territorios diferentes. Así, por ejemplo, África aparece como “mundo negro”, como si fuese un territorio exclusivo para ese tipo de población, mientras que Occidente (el mundo de la riqueza, de la modernidad, del progreso, de la cultura, ...) lo sería para la raza blanca. Se olvida o se oculta que tanto en Occidente como en África hay más razas viviendo.

Al presentar, con demasiada frecuencia, a los pueblos africanos como conflictivos e integrados por personas de color implicadas en actos más o menos violentos, se facilita la propagación de mentiras y prejuicios acerca de la inmigración africana. Parece como si esa miseria e ignorancia, con la que se construye el imaginario occidental acerca de la población africana, pudiese llegar a contaminar-nos; esto explicaría el que en muchos momentos en los que se hace referencia a los movimientos de personas africanas se empleen expresiones tan injustas y racistas como calificar de “invasiones” lo que no son más que fenómenos de emigración. Incluso se oculta cómo, por ejemplo, muchos pueblos del Estado Español, no hace muchos años, se vieron obligados a situaciones semejantes, emigrando a países latinoamericanos y de Centroeuropa, principalmente.

El mundo aparece monolítico, sin fisuras y sin posibilidades de cambio; no se presentan las dinámicas que tanto en otros momentos históricos como en la actualidad contribuyeron a resolver problemas más o menos parecidos; se omiten los debates abiertos acerca de las soluciones que en la actualidad se están debatiendo.

Al ocultarse ante los ojos del alumnado, la información más relevante sobre la génesis histórica de esas realidades de miseria y atraso, no hay claves que permitan comprender sus porqués y qué salidas se plantean los propios habitantes de esos pueblos. Un notable paternalismo etnocentrista considera al primer mundo como el único portador de las explicaciones y soluciones.

Cuando nos encontramos con unos libros de texto así almibarados o desfigurados, debemos ser conscientes de que, en el fondo, no hacen otra cosa que sostener un amenazante implícito que identifica hablar y reflejar la realidad con traer a colación exclusivamente los problemas, dificultades y aspectos negativos de los seres humanos; lo que equivaldría a mostrar, asimismo, nuestra incapacidad para mejorar, para solventar problemas. Quienes quieren alejar o preservar de la vida cotidiana a los niños y niñas piensan que no se deben elegir parcelas de la realidad con carácter ejemplificador que puedan promover demasiados interrogantes en el alumnado; que eso no es imprescindible para educar a las nuevas generaciones. Quienes opinan así parece que sólo imaginan que en tales casos únicamente sale a la luz lo negativo o lo frustrante; como si la realidad que vivimos siempre estuviese dominada por los problemas irresolubles y continuos fracasos.

A mi modo de ver, este tipo de comportamientos docentes son una de las señales que ponen de relieve un notable desconocimiento de la historia y del desarrollo de la cultura.

Este pesimismo de fondo, por una parte, favorece estrategias que llevan a marginar a la infancia en espacios "protegidos", a mantenerla en una especie de limbo o "reserva" para defender su "inocencia natural", poniéndole ante su mirada únicamente temas banales que hacen alusión a paraísos e ideales de cuentos de hadas; por otra parte, se contribuye a alargar innecesariamente los años que nuestra sociedad califica como etapa infantil, o sea, se prolonga la duración de la infancia.

Conviene subrayar que muchas de las producciones adultas destinadas a la infancia, en la medida en que están tan artificialmente infantilizadas, presuponen un conocimiento erróneo de lo que es ser niña o niño. Los libros informativos o de texto que abusan de la ñoñería lo hacen porque sus autores o autoras tienen en mente la idea de una infancia ingenua, feliz, alegre, divertida, sin problemas, sin capacidad para asumir conflictos y errores humanos, incapaz de soportar lo dolo-roso. Los problemas y dificultades, piensan, son cuestión sólo de las personas adultas. Los niños y niñas sólo tienen problemillas o exceso de mimo; se piensa que éstos no pueden asumir responsabilidades, porque por "naturaleza" son insensatos e irresponsables. Esta falsa concepción de la vida

infantil es la responsable de que las producciones adultas destinadas a niños y niñas incorporen, en una exagerada proporción, tan alto grado de dibujos cursis y carentes de valores estéticos. Llama poderosamente la atención que muchos de los libros de texto, que tienen como finalidad facilitar el conocimiento del medio sociocultural, incorporen tan pocas fotografías y, por el contrario, estén plagados de dibujos que dan una información mucho menos veraz y menos relevante y significativa. Este conjunto de imágenes parece servir sólo para incrementar el número de páginas de esas publicaciones o, en el mejor de los casos, introducir más colores, a secas, sin otra pretensión que el recreo de la vista.

Tratar de evitar una toma de contacto más real de niñas y niños con el mundo que les rodea perpetúa una imagen negativa acerca de las posibilidades de los seres humanos para intervenir y transformar de manera positiva la realidad, el mundo en el que viven. Una verdadera socialización de niñas y niños obliga a los adultos a ofrecerles imágenes de los logros humanos, de cómo las sociedades fueron mejorando sus condiciones de vida; exige destacarles a través de qué estrategias las personas fueron superando desde condicionantes físicos, cómo aprendieron a dominar la naturaleza, hasta de qué manera lograron enfrentarse con éxito a situaciones de opresión y de dominación social.

Una de las consecuencias de este afán por mantener a la infancia en paraí-

sos artificiales es que se siguen produciendo excesivos silencios acerca de la realidad. Los libros que incorporan esta filosofía de fondo siguen considerando que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son cristianos, de clase media, heterosexuales, delgados, sanos y robustos (ver Cuadro 1). Difícilmente en los contenidos de tales libros podremos encontrar información sobre temas como: la vida cotidiana de las mujeres, de niñas, niños y adolescentes, las etnias oprimidas, las culturas de las naciones sin Estado, las personas en paro y en situaciones de pobreza, la gente que vive en los pueblos de la agricultura y de la pesca, los asalariados con bajos salarios y soportando malas condiciones de trabajo, la vida de las **Cuadro 1.** N *Cultura escolar*

VOCES **PRESENTES**

VOCES **AUSENTES**

•nLos hombres

•nEl mundo femenino
•nPersonas adultas
•nCulturas de la infancia, juventud y tercera edad
•nPersonas sanas
•nPersonas con minusvalías físicas y/o psíquicas
•nPersonas heterosexuales
•nCulturas gays y lesbianas
•nProfesiones de prestigio
•nClases trabajadoras y el mundo de las personas
pobres
•nEl mundo urbano
•nEl mundo rural y marinero
•nEstados y naciones poderosas
•nNaciones sin Estado
•nRaza blanca
•nEtnias minoritarias o sin poder
•nPrimer Mundo
•nEl Tercer Mundo
•nReligión Católica
•nOtras religiones y concepciones ateas

personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, la situación de los ancianos y enfermos, las ideas acerca del ser humano y del mundo de las religiones no cristianas o las explicaciones que ofrecen las concepciones ateas, etc. (Jurjo TORRES, 1998-b, Cap. IV). Es obvio que estas realidades no se compaginan bien con las fantasías de Disneylandia, el mundo clasista y remilgado de Barbie, los parques recreativos de Astérix y Obelix o Terra Mítica.

Incluso cuando, en la actualidad, algunos de estos colectivos, tradicionalmente silenciados como fruto de sus resistencias y luchas sociales, aparecen como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicar-los con valoraciones que dejen patente cierta forma de inferioridad en sus producciones. Algo que acostumbra a suceder con la utilización del calificativo

“cultura popular”, que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, a cultura oficial. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas lanzadas y proclamadas desde los espacios oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currícula escolares y la que aparece con auténticas posibilidades de abrir las puertas al mercado de trabajo en las actuales sociedades neoliberales y conservadoras. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones producidas por determinados colectivos “sin poder” que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria.

La cultura popular es siempre política, en el sentido que le da a esta palabra Hannah ARENDT (1997, págs. 45-46): “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los *diversos* ... La política surge en el *entre* y se establece como relación”. La cultura popular es producida y disfrutada en y desde situaciones de poder secundarias, pero tiene entre sus objetivos tratar de alterar las correlaciones de poder existentes. En muchas de las creaciones culturales populares se puede detectar con facilidad la enorme carga crítica que sus productores y productoras vehiculan y dirigen contra los grupos que controlan la sociedad desde posiciones de poder. Así, por ejemplo, los refranes, la literatura oral, el humor popular, la música rock, reggae, rap, bravú, el cómic, los fancines, etc., en sus creaciones más originarias y auténticas, qué otro significado tienen sino el de una reacción contra la cultura denominada “oficial” o de “prestigio” o cultura a secas, sin calificativos. Este tipo de producciones culturales acostumbra a generar una gran solidaridad entre los integrantes de colectivos humanos cuya identidad está siendo puesta en entredicho o amenazada. De este modo, los jóvenes se reconocen a través de la música y los cómics como tales, diferentes de los adultos; las personas que habitan en determinadas naciones sin Estado recurren a la música, literatura y otras formas creativas para defender sus idiomas, sus estilos de vida y su derecho a decidir el futuro como tales pueblos frente a las amenazas de colo-nización y destrucción de su memoria colectiva.

No obstante, la cultura popular genera también sus propias contradicciones y, por consiguiente, bajo ciertas condiciones o presiones históricas y sociales puede

tener efectos políticos y sociales reaccionarios. Si existe un compromiso de someter a análisis las producciones culturales y científicas, es cuando principalmente podemos cortocircuitar sus consecuencias más perversas.

***La defensa de un currículum optimista***

Las instituciones escolares continúan siendo, y ahora de forma más apremiante, uno de los principales espacios para la formación cultural de la ciudadanía.

Son uno de los lugares privilegiados para la socialización de las personas más jóvenes, para hacerles conscientes de que forman parte de una comunidad en la que son necesarios. Sabemos que, en muchas ocasiones, el trabajo que en ellas se desarrolla no es adecuado, que en las aulas también se producen manipulaciones y distorsiones en la información con la que entra en contacto el alumnado; pero también sabemos que es allí donde es posible convertir a las personas en crí-

ticas, donde llegan a desarrollar sus capacidades de reflexión y evaluación, permitiéndoles analizar toda la información que llega a sus manos y buscar aquella otra que puede ser de utilidad. La educación institucionalizada, aunque puede funcionar en un sentido reproductor, también puede y debe ser un espacio de formación de personas comprometidas en la lucha contra las injusticias.

La diferencia entre el contacto informativo que tiene lugar dentro de los colegios con el que acontece fuera de las aulas, a través de los periódicos, revistas, programas de radio y televisión, de las amistades, etc., es que, en el primer espacio, debe ser obligatoria la contrastación y análisis de los datos que se tienen; fuera, no siempre está asegurada. En los centros de enseñanza, el profesorado tiene encomendadas entre sus tareas prioritarias la de despertar el espíritu reflexivo y crítico de sus estudiantes.

Si podemos entender la cultura como las herramientas a través de las que damos un sentido a nuestra vida, es lógico que advirtamos que esos contenidos culturales seleccionados por los centros escolares también pueden no ser los más relevantes, e incluso, llegar a estar manipulados, al servicio de los intereses de los grupos sociales y empresariales más poderosos. Pero, al advertir este peligro, se hace factible corregir y subsanar este tipo de deficiencias. No debemos olvidar que es en las instituciones escolares donde, especialmente, los grupos sociales

más desfavorecidos pueden compensar algunos de los muchos déficit informativos que caracterizan su vida en el seno familiar y en el entorno en el que viven.

Las instituciones escolares deben ofrecer claves que permitan entender el porqué de las desigualdades sociales. Por consiguiente, un sistema educativo desigual e injusto es aquel en el que no todo el alumnado puede acceder a esas claves, entre otras cosas porque es posible: que haya grandes diferencias en la dotación de los distintos centros; que existan carencias importantes en la disponibilidad de recursos informativos rigurosos y de calidad, y, asimismo, que no todos los colegios cuentan con un profesorado bien formado y comprometido con su trabajo.

A la hora de explorar las posibilidades culturales de las aulas, una de las cuestiones a las que no siempre se presta la debida atención es a la existencia de materiales relevantes desde el punto de vista cultural y lingüístico. Si hay estudiantes que tienen dificultades para entenderlos; si no pueden identificarse con ellos, si las situaciones y ejemplos que en ellos se reflejan les resultan ajenos y sin interés o no les facilitan el implicarse emocionalmente, rara veces se van a poder generar situaciones de aprendizaje significativo. Algo que la propia UNESCO destaca, cuando declara que "los niños tienen necesidad de que su cultura, su experiencia y sus lenguas sean afirmadas y reflejadas en la escuela y en los medios de comunicación" (UNESCO, 1997, pág.112).

El material curricular tiene que ofrecer posibilidades de despertar interés y de generar entusiasmo, de lo contrario estaremos, con demasiada frecuencia, ante un aula donde los problemas no harán más que incrementarse, pues el aburrimiento es el primer paso de cualquier conducta disruptiva.

Obviamente, esta necesidad de la realidad más próxima no nos debe llevar a impedir que en esas aulas el alumnado pueda y deba tomar contacto con diferentes culturas, con realidades más lejanas. Todo lo contrario, las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados para facilitar el descubrimiento y acercamiento a realidades muy diferentes, así como para desarrollar solidaridades y compromisos con ellas.

El acceso a la cultura tiene que servir para aprender a verse como personas que necesitamos interrelacionarnos con otras, para asumir dimensiones y

compromisos más colectivos, sociales y políticos. “Es esencial subrayar que los niños son los vectores de las tradiciones culturales que los vinculan con las generaciones pasadas, tradiciones que ellos deben reinterpretar incesantemente y adaptar a sus propias necesidades, forjando así las bases de las futuras innovaciones culturales” (UNESCO, 1997, pág. 112).

Siempre conviene tener presente que una de las razones de los sistemas educativos en las sociedades democráticas es la de preparar a ciudadanos y ciudadanas para poder ejercer sus derechos y deberes sociales de manera responsable, solidaria y, en buena lógica, democráticamente. De ahí que ya C. Wright MILLS (1987, pág. 295) escribiera que “la principal tarea que incumbe a la educación pública, tal como llegó a entenderse en este país, es política: hacer al ciudadano más consciente, y por lo tanto, más capaz de pensar y juzgar los asuntos públicos”. No obstante ya a mediados de los cincuenta cuando escribe esta obra, *La élite del poder*, es perfectamente consciente de las desviaciones más notorias de los sistemas educativos modernos; de cómo se abandona la formación políti-ca, la formación para participar en los asuntos de la comunidad, para someterse a las demandas de una capitalismo feroz, que le reclama no personas educadas, sino “adiestradas” para ocupar puestos de trabajo lo mejor pagados posible.

Las quejas que muchas personas adultas lanzan acerca de la juventud, en especial sobre su individualismo, por no decir egoísmo, de su aislamiento a la hora de subsanar incluso sus problemas individuales, tienen, a mi modo de ver, una causa también en el sistema educativo, en la medida en que estas chicas y chicos no llegaron a comprender cómo los problemas individuales y particulares tienen, en muchísimas ocasiones, una explicación más colectiva; cómo una gran parte de sus miedos, angustias y problemas derivan de las condiciones de vida que afectan a los colectivos y grupos humanos a los que ellos mismos pertenecen y que, por consiguiente, una de las formas más eficaces de hacerles frente y solventarlos pasa por actuaciones más colectivas, precisa de la colaboración del resto de personas de su comunidad.

No olvidemos que “la cultura da forma a la mente,... nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (Jerome

BRUNER, 1997, pág. 12)

El profesorado es uno de los principales intermediarios culturales que la sociedad ofrece a niños y niñas, con un enorme poder en sus manos, pues es quien se va a encargar de presentar la historia, el *pasado* de la humanidad y, lógicamente de la comunidad a la que pertenece la institución escolar en la que trabaja. De acuerdo con la selección del pasado defendida, tratará de explicar el *presente*; buscará en ese pasado las razones de lo que acontece en la actualidad. Y

al tiempo que trabaja ese pasado y presente de la sociedad con el alumnado, está haciendo una cosa muy decisiva: presentando el mundo de las posibilidades.

Estas explicaciones de cómo el presente está condicionado por el pasado, a su vez, funcionan como estímulos o frenos acerca de lo que las nuevas generaciones piensan sobre el *futuro*, sobre las posibilidades de alterar o no determinadas situaciones de este momento histórico, de resolver problemas del presente (Jerome BRUNER, 1997).

Educar, por tanto, supone "colaborar, en un grupo de personas, al nacimiento de las sensibilidades culturales, políticas y técnicas que harían de ellas auténticos miembros de un público [no de una masa] auténticamente liberal, es a la vez un adiestramiento de capacidades y una educación de valores. ... Incluye provocar esas capacidades de controversia con uno mismo a las que llamamos pensar; y con otro, a las que llamamos debate" (C. Wright MILLS, 1987, pág. 295, *los corchetes son míos*).

En la medida en que, por ejemplo, las experiencias de la vida cotidiana de las personas de la clase trabajadora no cualificada, de la juventud, de las personas de otras razas y etnias no hegemónicas, de quienes viven en el mundo rural y marinero, no son objeto de atención en las aulas, en esa medida contribuimos a reforzar las producciones culturales y la definición de la realidad que las élites en el poder promueven y promocionan con la ayuda de una red muy tupida de medios de comunicación (radio, televisión, prensa, publicidad, cine, ...).

Analizando la vida cotidiana es como podemos poner a prueba el valor de los contenidos más académicos que el alumnado trabaja en los centros escolares; viendo en qué medida con tales contenidos podemos llegar a entender las condiciones de vida de los colectivos silenciados y marginados; comprobando si podemos llegar a explicarnos sus reacciones y la riqueza de las maneras con las

que hacen frente a su dura realidad. Los contenidos culturales que se trabajan en los currícula escolares tienen que servir para que el alumnado pueda llegar a entender y hacer frente a problemas e injusticias de la vida diaria; a analizar y combatir cuestiones como la destrucción de la identidad colectiva, la violencia y agresiones machistas que soportan un importante número de mujeres, los comportamientos y valoraciones racistas que personas que conviven con nosotros tienen que aguantar, la precariedad de los contratos laborales o la situación de desempleo que sufren muchas personas y que les condenan a la pobreza y a la marginación. El trabajo en las aulas debe ayudar a desafiar el clasismo, sexismo, homofobia y edadismo que impera en las relaciones sociales e interpersonales y que, al interiorizarse de manera irreflexiva, condiciona las tomas de decisiones en las que nos vemos implicados. Pensemos que difícilmente habría alguna persona que de una manera reflexiva aceptara convertirse en cómplice de estos aspectos negativos de la realidad que venimos denunciando.

Un currículum democrático, entre otras características, tiene que dar lugar a que los chicos y chicas conozcan cómo los distintos colectivos de trabajadores, de adolescentes, de hombres y mujeres resisten, defienden y reivindican sus derechos; tiene que hacer posible que el alumnado conozca la historia de los logros, de los aspectos positivos que estos colectivos en situaciones injustas fueron capaces de promover y obtener.

Si el sistema escolar tiene que capacitar al alumnado para poder participar en la sociedad, para asumir responsabilidades, no puede negarle informaciones de gran valor educativo como son la historia de los logros sociales, culturales, científicos, tecnológicos y políticos con los que quienes soportaban situaciones de injusticia y violencia organizaban su lucha de resistencia. Si los distintos colectivos sociales y pueblos fueron y son capaces de enfrentarse a una gran variedad de formas de opresión y dominación, eso indica que podemos ser optimistas sobre el futuro de nuestras sociedades y de la humanidad, en general.

Es realmente paradójico cómo también el sistema educativo está desempeñando un papel importante a la hora de educar a las nuevas generaciones con optimismo o con pesimismo ante el futuro de la humanidad, ante las posibilidades que van a tener para reproducir o transformar nuestras actuales

sociedades. A mi modo de ver, creo que podemos decir que en estos momentos existe un enfren-tamiento en las valoraciones y actitudes ante el mundo que se construyen en las aulas. Así mientras se genera un *gran optimismo*, incluso excesivo, ante las posibilidades del conocimiento científico y tecnológico, se fomenta un *fuerte pesimismo* ante las posibilidades de los seres humanos para transformar las sociedades actuales, sus modos de vida; para superar las injusticias actuales que son fruto de los modos de organización y distribución de las oportunidades y recursos existentes en nuestra sociedad. Así, por ejemplo, la inmensa mayoría de las personas son totalmente optimistas ante las probabilidades de viajar a Venus, de obtener vacunas contra los distintos cánceres y enfermedades mortales del presente; están convencidas de que se podrán fabricar máquinas y robots para toda clase de trabajos, incluidos aquellos que hoy sólo están siendo desempeñados por personal muy especializado, etc. Aprendimos ya que todo es cuestión de destinar recursos para promover esas líneas de investigación y ser constantes hasta alcanzar esos objetivos. Pero, por el contrario, esas mismas personas es fácil que también tengan unas expectativas muy negativas acerca de las probabilidades de luchar contra la pobreza, de hacer desaparecer los modos autoritarios y fascistas de organización de muchas instituciones y sociedades, de repartir de manera más equitativa los recursos entre todos los pueblos del mundo, etc.

Parece que las nuevas generaciones se sienten impotentes ante las posibilidades de conformar en el futuro sociedades más democráticas, solidarias y justas. Un notable nihilismo intelectual, junto con grandes dosis de escepticismo social y un enorme cinismo político están detrás de ese negativismo que, en el fondo, ya está celebrando el fin de la historia.

Si seguimos aceptando que el ser humano es racional, está dentro de la lógi-ca esperar que pueda comprometerse en políticas y actuaciones sociales destinadas a transformar todo aquello que atente contra su humanidad y sus posibilidades de construir y mejorar continuamente el mundo en el que habitamos. Como seres humanos capaces de observar, analizar y teorizar, también podemos desarrollar nuestras capacidades de imaginar alternativas de mejora a todo aquello que detectamos como deficiencia.

La educación de las nuevas generaciones obliga, por tanto, a transmitirles este

optimismo. Tienen que saber que los problemas sociales y humanos se vinieron resolviendo y se solucionan cuando quienes los sufren se organizan de manera adecuada y se dedican a hacerles frente. El alumnado necesita aprender sobre la base de ejemplos positivos que las conquistas sociales no se deben a que un personaje de la política, una parlamentaria específica o un determinado partido político logren la aprobación por parte del Parlamento de una ley que mejora las condiciones de vida de tal o cual colectivo social. Es necesario que llegue a entender que son las luchas sociales de los diversos colectivos humanos afectados las que consiguen que esas propuestas legislativas aparezcan en el programa electoral de los partidos políticos y sindicatos más sensibles a los problemas de esos colectivos sociales; de esta manera es como logran convertirse en asuntos apremiantes para el Gobierno de turno. Es preciso evitar la conformación de una visión del mundo en la que la transformación de las condiciones injustas de vida aparece dependiendo de personalidades de reconocido prestigio, de héroes solitarios. Es urgente hacer frente a toda la cultura del personalismo con la que los modelos individualistas dominantes tratan de aislar a los seres humanos, para facilitar su dominación.

Todos aquellos asuntos sociohistóricos que no se trabajan en las aulas pueden llegar a ser tan educativamente relevantes como los que se seleccionan para ser enseñados, dado que la ignorancia no equivale a neutralidad. Aquello que no es enseñado o es silenciado va a condicionar en mayor o menor medida los análisis de muchas situaciones y problemas sociales, va a impedir tomar en consideración algunas alternativas, va a restringir posibilidades de intervención social e, incluso, puede hacer que no se detecten situaciones injustas y asuntos apremiantes que precisan de una solución inmediata.

Una historia que silencie o explique mal cómo los distintos colectivos humanos fueron y van haciendo frente a sus problemas es una historia alienante, promueve una educación alienadora y frustrante. Los chicos y chicas creerán que nada ha cambiado desde que el ser humano existe y que en el futuro tampoco las situaciones de injusticia que constatan van a resolverse; o sea, les estamos transmitiendo que nuestro mundo se rige por una especie de ley de la selva, del tipo sálvese el que pueda y al precio que sea. Una selectividad semejante en las informaciones que se manejan en las aulas tendría una

importante culpa del diagnóstico que sobre el ser humano actual realiza el filósofo Cornelius CASTORIADIS

(1998, págs. 24-25): "el hombre contemporáneo se comporta como si la vida en sociedad fuera una odiosa obligación que sólo una desgraciada fatalidad le impide evitar... se comporta como si *sufriera* la sociedad a la que, por otra parte (bajo la fórmula del Estado, o de los otros), está siempre dispuesto a responsabilizar de todos sus males y a pedir —al mismo tiempo— asistencia o 'solución a sus problemas'. Ya no alimenta ningún proyecto relativo a la sociedad —ni el de su transformación, ni siquiera el de su conservación/reproducción".

Cuando afirmamos que en el sistema educativo se trabaja con una "tradición selectiva" (Raymond WILLIAMS, 1980) lo que queremos decir es que si, por ejemplo, el alumnado desconoce la historia de la clase obrera o la historia de las luchas de las mujeres en pro de su liberación, estamos consiguiendo incapacitarlo para hacer frente a los problemas que como hombre o mujer, como ciudadano o ciudadana va a enfrentarse. A mi modo de ver, cuando en la actualidad escuchamos que "la realidad es siempre injusta y siempre fue y será así", lo que estamos poniendo de relieve es cómo las actuales generaciones fueron sometidas a una educación que silenció las claves que mueven y transforman a las sociedades.

También es en las aulas donde el alumnado de los grupos sociales más desfavorecidos cae en la cuenta de que sus experiencias, lenguaje, sentimientos, tradiciones, su familia no son interesantes; de que lo que realmente vale la pena y goza de valoración superior es la vida de "otras personas", de quienes pertenecen a aquellos colectivos o grupos sociales a los que el profesorado pone como modelos y a los que se va a envidiar e, incluso, tratar de imitar y asimilarse. Si el profesorado no les ayuda a reflexionar sobre su propia realidad, en las instituciones escolares surgen las primeras grandes frustraciones y aprenden a verse como personas deficitarias o, lo que es peor, fracasadas. Es mediante la educación como las personas pueden capacitarse para percibir sus propios valores y, lógicamente, también sus defectos y de qué manera hacerles frente.

Si en las aulas tienen lugar funciones tan importantes, es obvio que un foco prioritario de atención deben ser los materiales curriculares. Son numerosos los estudios destinados a hacernos caer en la cuenta de los fuertes sesgos con los

que vienen siendo elaboradas las informaciones que contienen (Michael W.

APPLE, 1989; Nieves BLANCO GARCÍA, 2000; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998; Egil Børre JOHNSEN, 1996; Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, 1998; Marina SUBIRATS y otras, 1993; VV. AA., 1990; Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998a y b). La lucha por el control de sus contenidos, de las perspectivas que se consideran más valiosas y oportunas, es algo que nunca tenemos que perder de vista y que debe llevarnos a vigilarlos más de cerca. La propia UNESCO, a pesar de la notable prudencia de la que se ve obligada a hacer gala, desde hace años, asume que no existe una educación apolítica y que, por consiguiente, tampoco existen libros de texto, ni materiales curriculares, en general, apolíticos; "en los sistemas políticos relativamente abiertos, los manuales suelen representar delicadas transacciones entre grupos con posiciones ideológicas, creencias y prácticas religiosas u orígenes étnicos diferentes. Las decisiones inapropiadas pueden provocar conflictos políticos o producir el rechazo de los manuales escolares por algunos grupos. En los Estados con partido único, su contenido suele elaborarse de tal manera que refleje la ideología dominante" (UNESCO, 1994, pág. 56). No obstante, además de los intereses políticos, también afloran los intereses económicos, como antes tratamos de poner de manifiesto, y a los que debemos prestar atención.

Los centros escolares y sus aulas tienen que llegar a ser espacios en los que chicos y chicas se sientan estimulados a criticar, a cuestionar todas las informaciones con las que entran en contacto, todas las actitudes y comportamientos de quienes observan y con quienes conviven. En las aulas es necesario recurrir a las experiencias personales para contrastarlas y revisarlas.

No obstante, es preciso ser lo suficientemente realistas y reconocer que las instituciones académicas no son un paraíso, pero que es posible llegar a convertirlas en espacios interesantes, donde las personas acaben sintiéndose optimistas en cuanto a las posibilidades de intervenir y transformar de manera positiva la sociedad en la que viven y en la que trabajarán y disfrutarán. Esta necesidad de generar ilusión y optimismo en las nuevas generaciones es también el mensaje que nos lanza bell hooks (1994, pág. 207) cuando escribe: "el aula, con todas sus limitaciones, continúa siendo un lugar de posibilidades. En este campo de posibilidades tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de

demandar de nosotros mismos y de nuestros compañeros y compañeras una apertura de mente y corazón que nos permita enfrentarnos con la realidad en el mismo momento en que de manera colectiva imaginamos formas para ir más allá de los límites, para superarlos. Esto es educación como práctica de libertad".

***Líneas de acción para una educación antidiscriminación***

Si los sistemas educativos tienen, entre sus finalidades más idiosincrásicas, la de mediar en la comprensión del mundo en el que se vive, ello obliga a que alumnas y alumnos desarrollen capacidades que les permitan elaborar juicios sobre lo que acontece a su alrededor, se ejerciten en la toma de decisiones sobre qué hacer, cómo y dónde intervenir para hacer frente a los problemas y necesidades que se detectan. Las capacidades de reflexión e investigación deben pasar a convertirse en uno de los focos de atención prioritarios.

Un trabajo curricular en esta dirección obliga, asimismo, a prestar mucha atención a la realidad que ponemos delante del alumnado, a los contenidos culturales a los que se les facilita el acceso. La motivación por aprender está claramente relacionada con la significatividad de lo que se trabaja. En buena lógica, si las informaciones que alumnos y alumnas tienen que estudiar son aquellas que también a ellos les preocupan, estarán más interesados en tratar de entenderlas y juzgar su valor, en procurar averiguar los porqués y consecuencias de las informaciones, conceptos, teorías, metodologías de investigación y valores que se promueven como válidos y aceptables.

A la hora de referirnos a algunas de las implicaciones pedagógicas que esta perspectiva conlleva, podemos señalar las dos siguientes: **a**)N**El alumnado necesita examinar cuestiones controvertidas**, así como aquellos problemas acuciantes en los que no existen todavía estrategias consensuadas para hacerles frente. En sus tareas el alumnado tiene que enfrentarse al debate y análisis de las explicaciones y razones, que se ofrecieron en el pasado y las que se hacen explícitas en el momento presente, acerca de las diferencias humanas y de los conflictos sociales. Es la forma de capacitar a los estudiantes para hacer frente al análisis de los argumentos implícitos en los que se apoyan la toma de decisiones y las conductas de las personas de su comunidad y de otros lugares, que ven reflejadas en las distintas y variadas fuentes de información con las que entran en contacto en su vida cotidiana: en las películas, en las revistas, en los

periódicos, en las emisoras de radio, ... Una filosofía semejante es avala-da por un organismo como la OCDE cuando, de manera explícita, nos dice que la educación tiene que estimular a las personas a una “comprensión racional de los conflictos, las tensiones, los procesos en juego, suscitar la conciencia crítica de las interacciones culturales y ofrecer un marco de análisis de conceptos que impedirían aceptar explicaciones oscurantistas, patrioteras o irracionales. La escuela es, sobre todo, o por lo menos debería serlo, el lugar del conocimiento racional; por tanto su tarea primordial es brindar información, explicar y analizar problemas, y someterlos a crítica” (OCDE, 1989, pág. 68) Introducir esta filosofía en el currículum que se desarrolla en las aulas y centros escolares requiere no obsesionarse con la evaluación del rendimiento escolar, tal y como en las escuelas más tradicionales se viene haciendo. Como pone de relieve John ELLIOT (1993, pág. 169), “la consecución de resultados uniformes constituye un indicio de que los estudiantes no están haciendo evolucionar sus propias capacidades de comprensión, sino reproduciendo sin más la comprensión de sus profesores”.

Trabajar con asuntos sociales controvertidos, someterlos a investigación y debate, pasa por establecer condiciones que no interfieran en la libertad del alumnado para defender sus propias ideas; obliga a crear una atmósfera de libertad y respeto que haga posible el arriesgarse a hablar y proponer ideas y soluciones sin que ello vaya acompañado de sanciones en forma de castigos o pena-lizaciones en las calificaciones escolares.

Un proyecto curricular que asuma esta perspectiva obliga a revisar también obsesiones típicas de nuestra tradición escolar, como son las de llenar las cabezas de niños y niñas con un sinnúmero de definiciones, fórmulas, fechas y hechos, la mayoría de las veces inconexos, para pasar a centrarse en el estudio de menos temas, pero tratados con mayor profundidad. Algo que inmediatamente redundaría en la significatividad del trabajo estudiantil. Cuanto más sabemos de algo es cuando mayores posibilidades tenemos de que se convierta en relevante y, al revés, cuanto menos profundizamos en un tema, más probabilidades tendremos de que acabe siendo algo que no nos dice nada, algo tedioso y aburrido. Es este último caso el que, en bastantes ocasiones, va a forzar al alumnado a utilizar estratagemas de copia y chuletaje para recordar

informaciones que encuentra difíciles de retener, pero que, al ser objeto de controles y exámenes, necesita almacenar temporalmente en su memoria.

El diálogo abierto y argumentado no tiene por qué llevar a un acuerdo en todo, a una coincidencia total, máxime si se trata de cuestiones que también fuera de las aulas siguen abiertas.

**b**)N**Un proyecto curricular antidiscriminación** capaz de convencer al alumnado de la necesidad de un compromiso para luchar por un mundo más justo y democrático, requiere *dejar de manifiesto cómo el mundo social está atra-vesado por visiones del mundo, ideologías y valores*. La percepción de lo que nos rodea y las valoraciones que hacemos dependen de las lentes que utilizamos para su contemplación. Éstas son los valores e ideologías. El colectivo estudiantil necesita constatar de qué maneras la realidad se filtra y con qué significado según los valores que entran en juego en los procesos de selección cultural que tienen lugar en las aulas escolares. El alumnado precisa analizar y valorar las ideas y comportamientos humanos, los hechos que se producen en la vida cotidiana, tanto si se reflejan en los medios de comunicación como si tienen dificultad para convertirse en noticia, poniendo en acción conceptos como justicia, equidad, imparcialidad.

Un trabajo educativo desde posiciones de lucha explícita contra la discriminación tiene que incluir el debate informado como motor en la construcción y análisis del conocimiento. Niños y niñas deben adquirir hábitos de debate y de análisis que les permitan caer en la cuenta de cómo asunciones implícitas, perspectivas y prejuicios, que operan en el seno de las comunidades científicas, son la causa de valoraciones y sesgos en el conocimiento que manejan y están en el origen de las propuestas de intervención que deciden determinados colectivos humanos, grupos sociales y personas. Es preciso planificar tareas escolares en las que se pueda enfrentar al alumnado con aquellas conductas e ideas dominantes denominadas de "sentido común". Chicas y chicos tienen que verse forzados a reflexionar acerca de los tópicos y valoraciones que funcionan como automatismos, sin mayores niveles de consciencia entre los hombres y mujeres de su comunidad, pero que tienen efectos reproductores en las posibilidades de transformar condiciones de vida de los grupos sociales y pueblos más desfavorecidos. Algo que obliga también a que

el alumnado se vea animado a involucrarse en experiencias reales en su comunidad, en las que puedan llegar a tomar un contacto más directo con otros colectivos sociales diferentes, en especial con los más desfavorecidos. Estas experiencias, así como el trabajo curricular, tienen que ofrecerle posibilidades de reflexionar, asimismo, sobre su propia vida cotidiana, sus rutinas, hábitos de consumo, prácticas sociales, sus creencias, sus sentimientos, deseos y valores.

Es tarea del profesorado ayudar a que las nuevas generaciones comprendan las dimensiones sociales de la cultura, estimular al alumnado a detectar los sesgos de raza, género, clase social, religión y edad que influyen en la construcción del conocimiento.

Trabajar en esta dirección es asumir la planificación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje como práctica moral, en los que se preste la debida atención a las culturas de origen de cada estudiante, y se cree un clima de respeto y protección de aquellas diferencias que no son contrarias a los derechos humanos más universalmente admitidos. Cada alumna y alumno tiene que comprobar que el profesorado le respeta y, lo que es más importante, que tiene fe en sus posibilidades, que confía en que podrá superar cualquiera de las dificultades normales con las que se encuentre.

Una enseñanza como empresa moral no se limita a prestar atención sólo a las finalidades de la educación, sino que necesita concentrarse también en los medios y estrategias didácticas que contribuyen a crear un clima de diálogo y respeto en el aula. De lo contrario, como acostumbra a suceder con las propuestas curriculares tecnocráticas, al separarse los fines de los medios es más fácil que pensemos que basta con formular una meta para creer que todo lo que se hace en el aula contribuye a su consecución. En una concepción semejante son las preguntas de los exámenes o controles una de las cuestiones que más obsesionan al alumnado y todo lo demás es visto, muy frecuentemente, como secundario, cuando no lo es como engorroso y aburrido.

Si no existe una atención y seguimiento explícito de los medios y estrategias didácticas, es fácil que el análisis de las dimensiones morales, que son más procesuales, quede sólo para las hojas de intenciones de los proyectos de centro y aula.

Conviene no olvidar algo que ya Lawrence STENHOUSE había planteado a

mediados de los setenta, que la adquisición de conocimientos no puede hacerse desligándolos de la consideración de sus dimensiones éticas. De lo contrario, se estarán promoviendo un determinado conjunto de valores que nunca se llegan a proponer a debate abierto con el alumnado. Al tratar de analizar en concreto esos contenidos y las metodologías didácticas es cuando caemos en la cuenta de un currículum oculto del que ni docentes ni estudiantes acostumbran a ser conscientes (Jurjo TORRES, 1998-a).

La educación antidiscriminación tiene entre sus razones de ser la de facilitar un desarrollo de la comprensión de las situaciones y conductas humanas, de los valores y justificaciones en las que se apoyan; la de sacar a la luz a quienes se beneficia, se perjudica y se silencia.

Todo lo anterior convierte en imprescindible una actitud reflexiva en relación con la naturaleza del conocimiento y de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Con el compromiso con una filosofía semejante, podremos conseguir que las instituciones de enseñanza dejen de prestar atención sólo al "conocimiento oficial", a las concepciones de la vida que sirven para favorecer a los ya privilegiados. La lucha por la justicia social desde las instituciones escolares exige reconocer errores actuales como los de definir y avalar concepciones uniformistas de la vida y la cultura. Esto explica los ataques explícitos e implícitos al reconocimiento de la diversidad, con la finalidad de favorecer la articulación de sociedades "mono": monoculturales, monolingüísticas, monoétnicas, monoideológicas, etc. Se pretende negar la diversidad para imponer una única cultura que se anuncia y hace pública como "común", "consensuada", "valiosa" e "histórica (la de siempre)".

Los colectivos de intelectuales, investigadoras e investigadores, artistas y docentes tienen una importante tarea que desempeñar, ayudando a reconstruir, a volver a interpretar la historia de las sociedades tomando en consideración las percepciones e intereses de quienes quedaron al margen y sufrieron la historia.

Apostar por la democracia obliga a que conceptos como "justicia social", "responsabilidad ética", "participación", "igualdad" no se conviertan en fórmulas va-cías, sino en *modos de vida*. De esta manera, la pedagogía tiene una función dual: ayudar a proporcionar los medios por los que los colectivos sociales

oprimidos llegan a tomar conciencia de su opresión y servir como instrumento mediante el cual esas mujeres y hombres luchen para encontrar métodos de transformación de la realidad (David TREND, 1995, pág. 148).

Una institución con compromisos semejantes debería dar lugar a unos procesos de enseñanza y aprendizaje en los que el alumnado se sintiera animado a vivir y a intervenir con libertad y optimismo en las posibilidades de todos los seres humanos, a unos centros escolares generadores de sueños y no de sueño.

# CAPÍTULO VII

## La inadecuación de las metáforas del mercado en educación

Si hay algo que caracteriza a las formas de hablar sobre la educación y, en concreto sobre los sistemas educativos, es la gran cantidad de conceptos que se utilizan que tienen su origen en el ámbito de la economía y del mundo empresarial. El vocabulario economicista se deja notar en el uso cada día más frecuente de palabras como "currícula o materias profesionalizantes", "orientación laboral",

"destrezas formativas", "productos o rendimiento", "privatización", "gerencialismo", "mercado", "clientes", "competitividad", "reestructuración", "eficiencia",

"excelencia", "flexibilidad organizativa", "capital humano", "estándares", "desregulación", ... En los discursos que últimamente circulan con mayor profusión, el alumnado y sus familias aparecen conceptualizados con demasiada frecuencia como clientes, con lo que los profesores y profesoras pasan a convertirse en "productores" y los currícula en "productos o bienes de consumo". Por ello, considero que no se debe pasar por alto el análisis de los discursos y de los conceptos que en los últimos años permeabilizaron el vocabulario utilizado en educación.

Lo que no pretendo decir es que el poder sea sólo una cuestión de lenguaje, que si cambiamos el vocabulario transformamos la realidad, alteramos las relaciones de poder. Pero sí es factible, a través del análisis de los discursos, detectar las relaciones de poder, las ideologías y concepciones del mundo existentes en una comunidad. Sin tampoco olvidar que una de las peculiaridades de los discursos elaborados por los grupos sociales que detentan los grandes

resortes del poder es la lucha por apropiarse de los significantes elaborados desde los movimientos progresistas y de izquierdas, distorsionando sus significados para frenar así su capacidad de movilización social.

De ahí, la utilidad de los análisis de los discursos, como el que llevó a cabo Norman FAIRCLOUGH (2000) para dejar constancia de cómo también desde posiciones progresistas, como las que representa el Partido Laborista británico, mediante determinadas maneras de construir los discursos, se intenta disimular la renuncia a ideales que hasta el momento definían el quehacer de ese partido político. Así, por ejemplo, el cambio social es "nominalizado" (Norman FAIRCLOUGH, 2000, pág. 26), pasa a ser usado como un mero sustantivo, sin llegar a especificar quién o qué es lo que va a sufrir transformaciones, qué efectos van a ser los resultantes; tampoco se deja claro cuáles van a ser los agentes con mayor responsabilidad. El cambio social aparece formulado como algo inevitable e incluso sin posibilidad de intervenir en su dirección. Algo semejante sucede con los conceptos económicos. La economía aparece como algo separado de las voluntades humanas, algo que afecta y condiciona la vida de las personas, pero que éstas no pueden dirigir. De la misma manera, cuando se habla de modelos económicos como el neoliberalismo, se hace presentándolo como algo inevitable e irreversible.

En la actualidad es tal el peso de los poderes económicos y empresariales en el sector de la educación que cualquier profesional ajeno al mundo escolar puede llegar a pensar que la formación pedagógica se imparte en facultades universitarias de ciencias económicas y empresariales. Los discursos acerca de la educación están plagados de términos provenientes de la economía y, siendo más rigurosos, de las teorías económicas del capitalismo neoliberal. Algo que va a ayudar de manera decisiva a conformar el sentido común de quienes trabajan en el sistema educativo, a hacer creer al profesorado e incluso al propio alumnado y a la sociedad en general, que no hay discursos rivales, o lo que es lo mismo, que esos conceptos economicistas y típicos del mundo de la producción capitalista son los únicos importantes y relevantes. En buena lógica, todo lo que sea distinto será visto como irrelevante, interesado, poco serio, pasado de moda, nada útil, politizado, etc.

Es necesario reconstruir la historia de los discursos y del vocabulario más

especializado, sacar a la luz las condiciones en que se produjo la introducción de aquellos conceptos más relevantes y hegemónicos utilizados en nuestro ámbito de conocimiento y trabajo. Esto obliga también a analizar las variaciones en los significados y las circunstancias en las que ocurren estas transformaciones.

Los discursos pueden reproducirse, pero también resistirse en la medida en que las personas sean capaces de pensar y detectar otras condiciones de trabajo, otras maneras de relacionarse entre sí, de encontrar o construir otros ideales.

Analizar de manera crítica los conceptos, los discursos, quiere decir "explorar las a menudo relaciones opacas de causalidad y determinación entre *(a)* prácticas discursivas, eventos y textos, y *(b)* los procesos, relaciones y estructuras culturales y sociales en los que se enmarcan; investigar de qué manera tales prácticas, eventos y textos surgen, por qué y cómo son condicionadas ideológicamente por relaciones de poder y luchas por el poder; y explorar de qué forma la opaci-dad de estas relaciones entre discurso y sociedad es en sí misma un factor para asegurar poder y hegemonía" (Norman FAIRCLOUGH, 1997, págs. 132-133).

Si no se producen y promueven otros discursos, otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en espacios y círculos muy reducidos, entonces lo que se generará es una naturalización del discurso que circula. Esas visiones de la realidad que implícita y explícitamente se declaran a través de esos conceptos y discursos dominantes aparecerán, como "naturales", como las únicas existentes y lógicas; serán las que representen el denominado sentido común. Conviene, sin embargo, ser conscientes de que en todo proceso de naturalización y legitimación siempre hay grados, pues en mayor o menor medida hay otras concepciones rivalizando, de una manera más o menos exitosa. Es fácilmente constatable la existencia de una lucha por tratar de explicar la sociedad, el mundo y por ofrecer argumentos que avalan esos modos de vivir y trabajar en él. Eso quiere decir que lo que denominamos como "sentido común" es en gran medida la consecuencia de una lucha de poder, de la confrontación de diferentes intereses, perspectivas y discursos ideológicos, pero en la que las concepciones rivales perdieron la partida, o permanecen silenciadas, sin posibilidades de hacerse notar, todavía.

Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de

opción, de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideoló-

gicas y se nos presenta como lógica, natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, o sea, lo que la mayoría de la población califica como el sentido común.

Es difícil pensar en conceptos como mercado y proponer similitudes en la esfera educativa con lo que tradicionalmente vienen siendo los mercados comerciales e industriales, por ejemplo, los de productos como tejidos, coches o conservas.

En el ámbito de la enseñanza existen toda una serie de peculiaridades que difícilmente pueden permitirnos comparar una fábrica de automóviles con una institución para educar a las personas, sin riesgo de distorsionar demasiado lo que se espera de estos centros de formacióni1. El sistema educativo está claramente relacionado con el mundo empresarial, por ejemplo, con las industrias de la información y la comunicación, así como con aquellas instituciones económicas privadas que promueven investigación y, en general, con todas las empresas que hacen negocios con la producción, difusión y utilización del conocimiento. Sin embargo, las finalidades de los sistemas educativos no se agotan en esas interdependencias, ni en preparar el capital humano y el conocimiento que va a necesitar el mercado para funcionar.

La larga y dura lucha de los colectivos sociales más populares por el acceso a las instituciones escolares estuvo siempre emparejada con la lucha por una sociedad más igualitaria, libre y democrática. Olvidar estas reivindicaciones sociales puede llevar a que se vuelvan a generar las condiciones que favorecieron a la construcción de sociedades injustas, autoritarias y opresoras y al aumento de colectivos sociales excluidos. Nada más peligroso que someter las instituciones escolares al dictado exclusivo de las teorías económicas y empresariales, olvidando que, en los momentos en que los sistemas educativos desempeñaron las funciones sociales más interesantes, eran la filosofía, la ética, la sociología y la antropología las áreas de conocimiento que mejor permitían sacar a la luz las funciones que ejercían o que podían cumplir los colegios, institutos, centros de formación profesional, escuelas de artes, conservatorios de música y danza y universidades.

1nEstos intentos de equiparar a las instituciones escolares con las fábricas es

algo que periódicamente se viene produciendo. No olvidemos, por ejemplo, cómo en la década de los setenta, con el auge del positivismo y de los modos de producción fordista en las empresas, en el ámbito de la educación se trató de instaurar la enseñanza programada, basada en los modelos skinnerianos, y la denominada "pedagogía por objetivos" (José GIMENO SACRISTÁN, 1982), una especie de eficientismo pedagógico que luego se demostró ineficaz e inadecuado, además de perverso en sus efectos al querer eliminar de las aulas otros modelos que trataban de incidir más en las dimensiones de análisis y crítica de todo aquello que nos rodea y en lo que participamos.

Emplear conceptos como mercado obliga a circunscribirnos únicamente a la esfera económica, a referirnos a sistemas de producción, distribución y consumo de bienes en los que se busca una rentabilidad, la obtención de beneficios económicos; nos exige, además, valernos de los sistemas de control y regulación que rigen en los mercados capitalistas y, en buena lógica, también de las relaciones de poder que son típicas en esa esfera. Son las necesidades del mercado las que van a servir asimismo para evaluar el conocimiento que merece la pena, tanto su producción y utilización, como qué personas y cuándo van a tener acceso a él y a qué parcelas o con qué niveles de profundización.

Los mercados capitalistas tienen, entre sus rasgos más idiosincrásicos, los siguientes:

**a)**NLa producción de mercancías o artículos de consumo con algún grado de limitación que convierta su escasez en negocio. Mercancías que tienen un valor cuantitativo para los consumidores y consumidoras, individualmente considerados y, al mismo tiempo, producen mayores beneficios económicos mensurables para quienes las producen, intercambian y comercializan en la medida en que sean escasas y con mucha demanda.

En educación no todo se puede traducir a cantidades mensurables y agotables y que permitan establecer un precio. Los beneficios, además de ser a título personal, para cada sujeto, también tienen aspectos más generales, colectivos; benefician de manera global (sin distinguir entre clientes, trabajadores, trabajadoras y empresariado) y no siempre pueden cuantificarse ni tasarse. Así por ejemplo, cómo cuantificar los conocimientos de una persona en geografía, historia, matemáticas, biología, su nivel de solidaridad, de responsabilidad, de

justicia, de cooperación, la capacidad de crítica, sus posibilidades expresivas, etc.

Si no perdemos la memoria, podemos llegar a constatar que uno de los grandes logros del siglo XX fue el de un progresivo incremento del número de personas que tenían derecho a la educación y también a estudiar un mayor número de años. En las sociedades actuales estamos constatando que es factible ofrecer educación a toda la población y que se puede y debe facilitar su promoción a niveles cada vez más altos del sistema educativo.

Esa misma memoria debe servir para tener presente a un buen número de colectivos sociales que apostaron por defender —y lo siguen haciendo— que las principales metas del trabajo en las aulas y centros escolares no pueden reducirse a facilitar a un pequeño número de personas o colectivos sociales la adquisición de conocimientos y destrezas con las que llegar a tener más ventajas económicas y sociales sobre los demás.

Las luchas sociales en favor de mayores cotas de justicia y democracia durante el siglo XX siempre fueron acompañadas de apuestas por otras filosofías educativas no mercantilistas, por una educación que llegase a inculcar en el alumnado valores como la justicia, la fraternidad, la libertad, la ternura y el apoyo y la ayuda a los seres más débiles y oprimidos, y por la defensa del medio ambiente. Un compromiso educativo semejante no permite imaginar que este tipo de metas se puedan llegar a considerar destinadas a un reducido número de personas; que sólo quienes tuvieran más recursos económicos podrían y deberían acceder a ellas.

Nunca el compromiso con valores humanos de este tipo puede llegar a contemplarse como una oferta que sólo se hace a quien tiene posibilidades financieras.

**b)**NEl mercado conlleva una relación de intercambio cuantitativo entre quienes producen y quienes consumen. Pero en el mundo de la educación un primer problema es ya la propia conceptualización y diferenciación de quienes son los clientes, pues “no está nada claro quiénes son los consumidores de la educación.

Estudiantes, padres, empresarios y otras personas pueden reivindicar el uso de la educación pero plantear quizá exigencias diferentes” (John HALLIDAY, 1995, pág. 61). Un repaso por la prensa diaria puede servirnos para caer en la

cuenta de la gran disparidad de colectivos que se disputan ser beneficiarios de los sistemas educativos: las familias, los grupos empresariales, la comunidad vecinal, el ejército, las iglesias, ... todos solicitan el concurso de los centros escolares para contribuir a resolver sus problemas.

Además, dentro del ámbito de la educación es muy difícil establecer el precio de los servicios del profesorado y lo que deben pagar los estudiantes. ¿Cómo fijar el precio de lo que enseñan los docentes y de lo que aprenden sus estudiantes?

¿Debería haber, dentro de una misma etapa educativa, un salario diferente por enseñar aquellos contenidos culturales en los que se produce mayor fracaso escolar, que por aquellos otros etiquetados como "marías"? ¿Tendría derecho el profesorado a negarse a enseñar determinados contenidos porque considere que su salario es insuficiente?

**c)**NProducir mercancías genera relaciones de competitividad y rivalidad.

Quienes fabrican las mercancías más demandadas y escasas y generan mayor necesidad entre los consumidores y consumidoras obtienen más beneficios; beneficios que pueden llegar a incrementarse en la medida en que logren eliminar a sus rivales; por consiguiente, enriquecerse equivale a producir algo en exclusiva. La estructura de producción capitalista exige una desigualdad tanto en el acceso al consumo como en las posibilidades de participar en la producción. Las empresas de los demás aparecen siempre como rivales que eliminar, algo que las prácticas de "dumping" ponen de manifiesto. Un principio semejante gobernando el sistema educativo sería algo impensable. Las sociedades verdaderamente democráticas se esfuerzan precisamente por todo lo contrario, por construir más y mejores instalaciones escolares, buscando día a día una mayor colaboración entre ellas, no la depauperación o el cierre de los centros vecinos.

**d)**NEl mundo del mercado exige crear en las personas una "subjetividad de mercado", requiere construir personalidades con deseo por consumir e individuos con espíritu competitivo y afán de enriquecerse sin límites. El mundo de la producción capitalista trabaja sobre la base de personas que consumen, cuanto más obsesivamente mejor, y que producen para incrementar más y más su patrimonio y riquezas. El estatus de cada ser humano se establece y/o se hace visible por la posesión y acceso a determinados bienes de consumo. El

individualismo se convierte en la única perspectiva de reflexión y actuación humana.

Las identidades y subjetividades que promueve la sociedad de mercado capitalista chocan frontalmente con las personalidades que no apuestan o no ven bien ese dominio del mercado. Las personas preocupadas por valores como la solidaridad, la igualdad, la justicia y la democracia pasan a ser consideradas como extrañas, anticuadas, pasadas de moda, utópicas, pero en el sentido más negativo, o sea, seres fantasiosos, soñadores y situados fuera del mundo.

Proponer que el sistema educativo pase a funcionar con filosofías de mercado, equivale a hacerle promotor de este tipo de modelos de hombre y mujer, y a que las instituciones escolares se piensen y gobiernen atendiendo a los intereses de la sociedad de mercado capitalista; con las mismas leyes y normas que el resto de las empresas productivas.

Los centros de enseñanza tendrían que competir entre sí estableciendo una relación con la ciudadanía similar a la de productor/a-consumidor/a en la que principalmente se decida y trabaje sobre la base de costes y beneficios tanto económicos como simbólicos. Esta perspectiva conlleva una clara distinción y separación de funciones entre quienes ofertan servicios educativos y quienes los eligen y consumen. De este modo, la participación en los centros docentes de las familias, pero especialmente de otros colectivos sociales de carácter más comunitario (por ejemplo, asociaciones vecinales, sindicatos, organizaciones no gubernamentales) quedaría también condicionada.

En consecuencia, para hacer visible y estimular la competitividad típica de una sociedad de mercado capitalista, debería optarse obligatoriamente por formular los resultados visibles y medibles que tendría que obtener el alumnado; algo semejante a lo que pretendía décadas atrás la denominada "pedagogía por objetivos" (Benjamin S. BLOOM, J. Thomas HASTINGS y George F. MADAUS, 1975; José GIMENO SACRISTÁN, 1982). Esta clase de enunciación de las metas educativas permitiría su comparación, así como el establecimiento de jerarquías de acuerdo con la eficacia lograda. Las familias elegirían qué resultados prefieren que alcancen sus hijos e hijas y, en función de ellos, optarían por un determinado centro escolar. Como resultado de ello, las instituciones docentes es fácil que se vieran obligadas a dejar al margen determinados proyectos

educativos que inciden en contenidos culturales y valores que tienen un gran interés formativo, pero que no aparecen a primera vista conectados con el desempeño de puestos de trabajo que gozan de reconocimiento social y cuyas retribuciones son muy altas.

Por el contrario, es fácil que un número importante de colegios se decidiesen por elaborar sus proyectos con el objetivo más inmediato de vender sus servicios de modo más atractivo y eficaz a sus potenciales consumidores y consumidoras; o sea, existiría una mayor diversificación de proyectos de formación, atendiendo a las modas del momento y a las familias que interesa atraer; además, probablemente, se daría una más notable jerarquización de instituciones proveedoras de educación.

En una situación semejante, las metáforas industriales tendrían cierta razón de ser, pues la diferencia entre fabricar automóviles, lavadoras y televisores y formar personas sería mínima. Ambas instituciones harían lo que demanda el mercado; los centros de enseñanza construirían personas con destrezas y conocimientos que están siendo demandados por el mercado. Pensemos en que, incluso el constructivismo, tan de moda, utiliza con muchísima frecuencia el verbo construir para definir las acciones implicadas en el desarrollo cognitivo de las personas. Pero es que, además, tenemos que reconocer que habría aulas que tampoco se diferenciarían mucho de las salas de montaje de algunas fábricas; en ambos espacios es donde tienen lugar los procesos fabriles de construcción, bajo la dirección del profesorado o de los directores de fabricación, supervisados por cuerpos de inspección y auditores o evaluadores, utilizando unos recursos que garantizan el producto que adquirirán los consumidores y consumidoras. Estos productos finales deberán estar evaluados conforme a una serie de criterios decididos de antemano, de acuerdo con una serie de estándares de calidad, elaborados teniendo en cuenta las órdenes y condiciones de trabajo que determina la dirección, luego de los correspondientes estudios de mercado para asegurar su rentabilidad futura. Son estos estándares definidos operativamente los que permitirían además comparar los resultados obtenidos con los de otros centros productivos tanto locales como internacionales. Hay todavía demasiada constancia de que los modelos tayloristas de organización de las tareas y tiempos impreg-naron muchas propuestas de trabajo en las aulas, lo mismo que las

propuestas de Henry Ford de mecanización homogeneizadora mediante cadenas de montaje. Algo semejante se puede decir de las filosofías organizativas y productivas utilizadas en los restaurantes de comida rápida de McDonalds. También hubo propuestas de mcdonaldización de los centros escolares. No podemos decir que los cuatro principios de la mcdonaldización de los que hablamos en páginas anteriores (eficiencia, cuantificación, previsibilidad y control), nos resulten demasiado extraños en el mundo de la educación.

Si existe un listado de indicadores cuantitativos o estándares de rendimiento con los que compararse y evaluar los resultados, es previsible que los centros tengan que verse obligados a establecer modos de gestión y organización muy semejantes a los que existen en el mundo de la producción de mercancías. El logro de esos resultados, que van a ser objeto de contraste con el listado de indicadores, obligaría a recortar, o incluso anular, las posibilidades de que el conjunto de docentes, estudiantes, sus familias u otras asociaciones comunitarias pudieran decidir qué tipo de educación, qué valores, actitudes, contenidos y procedimientos deberían trabajarse y fomentarse.

Una concepción tan mercantilista de la educación facilitaría que el credencialismo, la obsesión por recopilar títulos y diplomas, cobrase mayor importancia. La acumulación de capital que es típica del mercado capitalista tendría su equivalente en el sistema escolar en la acumulación de títulos. Títulos con los que, a continuación se negociarían puestos de trabajo que, a su vez, permitirían obtener capital monetario, prestigio y poder.

En la medida en que fuera avanzando esta ideología mercantilista, el trabajo escolar consistiría sólo en adquirir los conocimientos, valores y destrezas que se demandan por parte de quienes deciden y controlan el mercado de la producción y distribución de bienes de consumo. Las elecciones estudiantiles y, por supuesto, la oferta escolar se guiaría y evaluaría por sus posibilidades de intercambio en el mercado laboral.

Un panorama semejante, a su vez, se convertiría en el mejor caldo de cultivo para el desarrollo de personas egoístas e individualistas. Cada estudiante sólo pensaría en sí mismo, con el agravante de que sus compañeros y compañeras podrían acabar siendo vistos únicamente como competidores y rivales en una sociedad capitalista donde hay una escasez de puestos de trabajo, lo que permite

abaratarlos y, por tanto, acumular mayores beneficios a los empresarios y empresarias. De este modo, el éxito de un estudiante tendría mayor valor en la medida en que el número de compañeros y compañeras que fracasaran fuera más alto.

Si el éxito de uno está en relación al fracaso de los demás, es fácil que en las aulas lleguen a darse fenómenos tan anormales como pasarse falsas informaciones, soluciones erróneas, no prestarse apuntes ni libros, no ayudar a aclararse dudas entre compañeros y compañeras.

La preocupación por los asuntos de la comunidad, por el bienestar de todos y cada uno de los vecinos y vecinas, por los derechos humanos y condiciones de vida de pueblos como los del tercer mundo, el interés por las cuestiones medioambientales, es muy posible que quedaran como asuntos secundarios. No es fácil que los contenidos escolares indispensables para afrontar este tipo de cuestiones sociopolíticas tengan una importante demanda en el ámbito del actual mercado de la producción y distribución capitalista; difícilmente el alumnado percibiría que esas materias van a servirle para alcanzar lo que posiblemente sea su único objetivo: lograr un puesto de trabajo.

Es obvio que no concebimos un sistema educativo que no tome en consideración el mundo laboral, que no se preocupe por ofrecer a cada estudiante la preparación necesaria para participar activamente en su comunidad, para trabajar en y para ella. La perspectiva crítica que venimos desarrollando se refiere a que no asumimos que el sistema educativo sólo tenga sentido para preparar trabajadores y trabajadoras para un mercado en el que la desigualdad de oportunidades y el reparto de la riqueza se produce de manera muy injusta. Rechazamos un mundo como el actual en el que cada día se reducen las posibilidades de participar democráticamente en la definición del tipo de sociedad que más puede beneficiar a todas las personas, mundo en el que las cartas están distribuidas de modo muy desigual. Por el contrario, proponemos un sistema escolar comprometido con un mundo en el que la igualdad de oportunidades sea real y no un mero eslogan que sirve para ocultar estructuras insolidarias e injustas.

El sistema educativo es realidad y fue fruto de luchas sociales muy importantes llevadas a cabo por quienes sufrían las más graves injusticias, como

una de las estrategias primordiales para lograr mayores cotas de justicia e igualdad. Olvidar la historia de las luchas encaminadas a lograr que la educación fuera un servicio público, gratuito y obligatorio facilita que se lleguen a desvirtuar las finalidades del trabajo escolar; que éste se piense que tiene únicamente el objetivo de capacitar para un puesto de trabajo. Tengamos presente que con una concepción mercantilista de la educación tampoco podríamos llegar nunca a poner en cuestión, ni las peculiaridades de ese puesto de trabajo ni los beneficios a que debe dar lugar, ni, obviamente, este modelo de sociedad capitalista.

¿Cómo debe ser nuestra sociedad?, ¿cómo debe estar organizada?, ¿cómo podemos y debemos ejercer como ciudadanos y ciudadanas? Son interrogantes que no tienen que ser contemplados como ya decididos y para siempre por los poderes actuales, el Estado o el sector empresarial, sino que cada persona debe tener posibilidades de participar en esa concreción. Preparar una ciudadanía con capacidades, destrezas, valores y conocimientos para llevar a cabo esta tarea obliga a quienes tienen responsabilidades en el sistema educativo a mirar mucho más allá de las necesidades que manifiestan los propietarios y propietarias de las fábricas y negocios privados.

Realmente no es fácil que una persona piense que lo único que debe proporcionarle el sistema escolar son contenidos para desempeñar un determinado puesto de trabajo para el que se siente atraído, y que al mismo tiempo esté motivada ante el conocimiento de la historia, de la literatura, que perciba la necesidad de desarrollar capacidades para analizar críticamente discursos, para juzgar realizaciones humanas en función de intereses comunitarios, que demande de su profesorado tareas escolares con el fin de lograr el desarrollo de una mayor sensibilidad artística, que valore sus aprendizajes en la medida en que le ayudan a un más óptimo compromiso con los derechos humanos, con la defensa de la libertad, que esté dispuesta a que se le juzgue en relación a sus conductas de solidaridad, etc. Trabajar en las aulas con contenidos culturales seleccionados, teniendo en el punto de mira este último tipo de finalidades, puede que no resulte demasiado atractivo para quienes piensan que lo que verdaderamente merece la pena es sólo aquello que puede convertirse el día de mañana en dinero y posición social. Muchos de los contenidos culturales destinados a hacer

mejores a los seres humanos puede que entren en contradicción flagrante con los contenidos y destrezas que facilitan la competición por contratos laborales mejor pagados que, a su vez, les facilitan acceder a un mercado de consumo con menos limitaciones.

Un sistema educativo mercantilista es aquel cuyos títulos o diplomas tienen como diana el mercado de la producción, distribución e intercambio de bienes y servicios y gozan de prestigio en él. Son credenciales que, de este modo, se convierten en motivadoras para el alumnado ya que proporcionan a quienes las logran ventajas en el mercado laboral, y les permiten negociar sus contratos con mayores exigencias.

En buena lógica capitalista, la consecución de esas credenciales valiosas conlleva que no todo el mundo pueda acceder a ellas pues, de lo contrario, se desvalorizarían. Si a un puesto de trabajo acuden muchas personas con la misma titulación, impartida por instituciones con idéntico prestigio, es obvio que esas personas no van a poder realizar demasiadas exigencias. Por consiguiente, la selectividad competitiva va a convertirse en una de las marcas distintivas de los sistemas escolares mercantilistas. Las instituciones docentes competirán entre sí para otorgar las titulaciones que gocen de mayor aceptación en el mundo empresarial, lo que les obligará a su vez a seleccionar también el alumnado que accede a ellas. Esta búsqueda del elitismo y de la excelencia va a acarrear disfunciones importantes en cuanto a las finalidades de los sistemas educativos. La obsesión del alumnado es imaginable que llegue a ser únicamente la de acumular títulos y más títulos, de cara a tener mayores probabilidades de competir por un puesto de trabajo. Además, puede que la paradoja sea que, en la inmensa mayoría de los casos, quienes logren ese codiciado contrato laboral comprueben que tienen un gran superávit formativo, constaten que, para desempeñar ese puesto de trabajo, no era necesario haber cursado tantas materias ni adquirido la mayoría de los diplomas y certificados presentados.

Trabajar con esta clase de ideologías educativas va a tener repercusiones en las posibilidades de acceso a una educación de calidad para las personas que viven en ambientes cultural y económicamente más desfavorecidos, que tienen alguna discapacidad física y/o psíquica, o que pertenecen a etnias minoritarias sin prestigio ni poder. Los centros escolares tratarán de deshacerse, por toda clase de

medios, de los alumnos y alumnas que puedan contribuir a “rebajar” las medias en los estudios comparativos entre centros o en los tests que se utilicen para comprobar rendimientos escolares, sobre la base de los estándares que establecen en algunos países las agencias de evaluación de los sistemas educativos.

Es preciso que las personas entiendan que hay unas determinadas formas de organizar y gestionar el mercado que generan múltiples y dolorosas disfunciones (paro, marginalidad, insolidaridad, agresividad, ...) y para las que la educación no es el “bálsamo de Fierabrás” que imaginaba Don Quijote; ante este tipo de situaciones, el trabajo escolar no puede sino servir para ayudar a denunciar este tipo de modelos de economía y para tratar de comprometer a las personas en la invención de otros modos de producir, trabajar, consumir y relacionarse. Las distintas áreas de conocimiento deben proporcionar las herramientas para ayudar a resolver los problemas que los seres humanos vamos creando en nuestro proceso ininterrumpido de llegar cada día a ser más humanos.

Si el economicismo sigue consolidándose como el cristal dominante a través del que contemplamos la realidad, las instituciones escolares pueden llegar a aparecer ante la ciudadanía sólo como “fábricas de empleados”. Educación y economía, en teoría, se presentan como un matrimonio, como esferas que se deben mutuo respeto, que están obligadas a convivir e interaccionar y a influirse mutuamente; sin embargo, en la práctica, la mayoría de las veces acaban desempeñando los roles de los matrimonios más conservadores en las sociedades patriarcales, o sea, la educación acaba convertida en sierva o esclava de la economía. Ésta es la cabeza que piensa, decide y obliga.

### *Exigencias de los mercados que resultan imposibles en educación*

Conviene estar muy atentos a los argumentos y propuestas que desde numerosos frentes se lanzan para mejorar el sistema educativo, pero que no siempre tienen posibilidad de garantizar efectos positivos para toda la población. Uno de los casos más sorprendentes, quizá porque hasta no hace muchos años sus ideas eran muy diferentes, es el del economista Herbert GINTIS, para quien aplicar la filosofía del libre mercado en educación puede tener efectos positivos.

Para que en educación se pueda hablar con propiedad de mercado, de una

verdadera posibilidad de elección de centros escolares, el sistema educativo debería poseer, según Herbert GINTIS (1995, pág. 492), las siguientes cinco características: **1.** N *Elección*. Las familias elegirán los centros de enseñanza a los que acudirán sus hijos e hijas.

**2.** N *Oferta de servicios competitiva*. Se autorizará no sólo a los centros públicos a ofertar servicios educativos, sino también a empresas privadas, asociaciones de profesores y profesoras, colectivos sociales de la localidad, etc.

**3.** N *Financiación pública*. Toda institución escolar será financiada con fondos públicos en función de una tasa fija por estudiante.

**4.** N *Habilitación*. Los centros que reciben fondos públicos deben aceptar estándares referidos a la estructura física de los locales del centro, a la titulación del profesorado, al currículum que desenvolverán, a la política de admisiones de alumnado y a las fuentes de financiación.

**5.** N *Rendición de cuentas*. El rendimiento de los centros escolares, tanto del alumnado como del profesorado, deberá medirse de manera cuantitativa y sus resultados se harán públicos.

Una de las líneas argumentales con las que este economista trata de hacer ver a la población que la libre elección de centros escolares es una buena medida política es la de que, sólo de esta manera, los profesores y profesoras mostrarán mayor atención, preocupación e interés por los niños y niñas que las familias les encomiendan para educar. Una de las armas de las que disponen las familias para hacerse respetar, dirán quienes apuestan por libre elección, como Herbert GINTIS (1995, pág. 493), es la potestad que poseen los padres y las madres de "poder penalizar a los proveedores de un servicio cuando éste no es de su agrado". Y ninguna penalización es más eficaz que la posibilidad de elegir otro servicio.

La competitividad del mercado que permitirá producir servicios de mejor calidad implica, a su vez, que se den las siguientes circunstancias, según Herbert GINTIS (1995, pág. 494 y sgs.):

**a.** N *Muchos productores*. Las consumidoras y consumidores deben poder elegir entre diversas firmas que fabrican y ofertan el mismo producto. En el ámbito de la educación, esta característica tendría un peligro que la convertiría en no razonable: cuando el alumnado tuviera sólo una escuela próxima; o sea,

cuando los diversos centros de enseñanza estuvieran a una distancia que impidiera el desplazamiento, debido entre otras razones a los altos costes del transporte o la gran cantidad de tiempo que se necesitaría emplear para realizar los trayectos de ida y vuelta. No olvidemos que, por ejemplo, en numerosos núcleos de población rural en el Estado Español sólo acostumbra a existir un único centro escolar y, además, de titularidad pública, pues los grupos empresariales privados dedicados a la educación no ven en tales pueblos posibilidad de negocio económico. En este caso, Herbert GINTIS propone como remedio financiar los desplazamientos del alumnado a otros núcleos de población; sin embargo, la mayoría de las familias no desea que sus hijos e hijas se vean obligados a realizar todos los días un buen número de kilómetros con lo que ello supone de cansancio y por tanto de menor rendimiento escolar; además de los riesgos de accidente de circulación que todo viaje por carretera conlleva. Otra solución que sugiere este economista es la de incentivar a los grupos privados a establecerse en esos núcleos de población sobre la base de reducciones fiscales, oferta de terrenos a muy bajo precio, etc. No obstante, en momentos como el actual en que las tasas de población tienden a decrecer en los países más desarrollados, tampoco esta medida parece demasiado oportuna.

**b.** N *Los productos poseen una calidad comprobada.* Es preciso que sean conocidas por el público las características de cada producto. En nuestro caso, sería necesario que las familias tuvieran acceso a una información fidedigna, e incluso valorada de manera cuantitativa, acerca del rendimiento que ha venido teniendo el alumnado en los anteriores cursos académicos, los contenidos de los programas, la calidad del profesorado, la adecuación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en las aulas, las ratios docente-estudiantes, la salubridad y adecuación de las comidas, la seguridad de los medios de transporte escolar, etc. Una información sobre estos temas exige la existencia de estándares de calidad que faciliten la recogida y contrastación de la información. Pero, ¿cómo se pueden ofrecer a las familias datos cuantitativos sobre la calidad del profesorado, de su interés por el alumnado, de las estrategias motivadoras que emplea, de los efectos de su metodología, de la calidad de los recursos didácticos con los que trabaja: libros, software educativo, vídeos, etc.? Si la metodología y los recursos didácticos a emplear dependen de las peculiaridades del alumnado

con el que se trabaja, en buena lógica será muy difícil establecer una política de estándares que permita una comparación entre los distintos centros escolares; será preciso tomar en consideración el punto de partida de cada estudiante concreto y esto dificulta enormemente cualquier estudio comparativo riguroso y fiable.

**c.** N *Quienes consumen conocen sus propias preferencias*. Los consumidores y consumidoras conocen la contribución potencial a su bienestar de cada servicio o producto. Si concebimos el sistema educativo como un mercado, esto conlleva que las familias y, en la medida de lo posible, el alumnado tiene información suficiente y pertinente acerca de los efectos de los distintas ofertas escolares en su bienestar y en las posibilidades de realización personal el día de mañana. Pero, en este caso, es preciso ser conscientes de que el alumnado, debido a su edad y experiencia, no puede participar en una toma de decisiones de este tipo. Además, no podemos olvidar que el Estado acostumbra a imponer una buena parte de los contenidos culturales que se deben trabajar en los centros de enseñanza e, incluso, las perspectivas y valoraciones sobre las que es necesario incidir, dado que éste acostumbra a reservarse también la capacidad de aprobar los distintos materiales curriculares, los libros de texto. Quiere esto decir que, difícilmente las familias o el alumnado pueden satisfacer un criterio como el que estamos comentando. Buena prueba de ello es que, según numerosas investigaciones, las familias pertenecientes a los grupos sociales más populares acostumbran a elegir el centro escolar que está más próximo a su domicilio, entre otras razones por no disponer de recursos económicos para enviarlos a colegios más distantes y, especialmente, porque saben que sus hijos e hijas no serían bien recibidos en colegios privados o concertados cuya composición mayoritaria es de estudiantes de clase alta y de clases medias acomodadas.

A todo lo anterior hay que añadir, la enorme dificultad que tienen las familias con menor nivel cultural para poder tener acceso y entender la información necesaria para una toma de decisiones más informada o, también, el caso de aquellas familias que se despreocupan de la educación de sus hijos e hijas, o que únicamente tienen en cuenta sus intereses como personas adultas y no las necesidades de aquéllos.

Herbert GINTIS aduce a este tipo de objeciones que tales dificultades se

compensarían con regulaciones por parte de la Administración educativa destinadas a proteger las decisiones de las familias. Sin embargo, este tipo de normativas entra en contradicción con la filosofía del libre mercado. Aunque en las concepciones más tradicionales de mercado el Estado protege a la ciudadanía de los posibles excesos de éste, como por ejemplo, cuando legisla condiciones para abrir y mantener un entidad bancaria, una compañía de seguros, un hospital privado, etc., sin embargo las filosofías más puramente liberales y neoliberales no aceptan de buena gana este tipo de medidas, a las que etiquetan de "paternalistas".

No conviene olvidar que el sistema educativo se refiere al ámbito de los bienes públicos; tiene como finalidad ayudar a conservar el legado que nuestros antepasados nos fueron transmitiendo y permitir a cada uno adquirir todos aquellos conocimientos, destrezas y valores que poseen mayores probabilidades de contribuir a mejorar el mundo en el que están viviendo. Por el contrario, el sistema productivo se enmarca en el ámbito de lo privado. Tiene entre sus metas contribuir también al desarrollo de la sociedad, pero definido desde ópticas individuales y con propuestas de intervención también privadas, sin precisar de consensos más universales y públicos.

**d.** N *El precio se fija de modo que las existencias estén a la altura de la demanda.* Los precios deben estar ajustados a los bienes y servicios que se ofertan, pero éste es libre de alterarse en función de las fuerzas del mercado. En el caso de los servicios escolares, esta característica tampoco se respeta, dado que es la Administración escolar, el Estado, quien fija el precio de cada puesto en el sistema educativo público, lo que vale la educación de cada estudiante, o sea, lo que los centros de enseñanza recibirán por cada estudiante del que se hagan cargo. Es el Estado quien corre con los costes de la enseñanza en las redes públicas y concertadas, y no los consumidores y consumidoras. Por el contrario, la red de centros privados tiene completa libertad para fijar los precios de sus servicios, y no siempre éstos están a la altura de lo que en realidad ofrecen. Hay centros privados en los que las matrículas y mensualidades son muy altas, permitiendo a las empresas propietarias obtener pingües beneficios, pues no ofertan servicios acordes a esos precios. Pero tampoco conviene olvidar que, incluso los centros concertados, como antes señalamos, están cobrando

mensualidades y matrículas bajo otros epígrafes, normalmente, donaciones o pago de servicios extras.

En la medida en que cada vez es mayor el montante de recursos que la Administración Pública transfiere a las redes privadas, es lógico pensar que se produce una reducción en las partidas destinadas a los centros públicos. Así, por ejemplo, la Generalitat de Cataluña ha conseguido, 20 años después de recibir las competencias en materia de educación, financiar prácticamente todo el sector educativo privado, incluidos numerosos centros de élite; aun a sabiendas de que luego tales instituciones no resultan ni gratuitas, ni hay posibilidades de un acceso democrático a ellas, dados los mecanismos que aplican para la selección del alumnado. En la actualidad, la Consejería de Educación de la Generalitat destina a subvencionar la escuela privada más de 100.000 millones de pesetas, el 25%

de su presupuesto. Una política semejante repercute negativamente en la red pública la que produce una importante anorexia financiera que puede llevar, si no se le pone remedio, a la agonía de numerosos colegios públicos.

Tenemos así, que la ciudadanía dispone de una enseñanza privada muy cara en los niveles obligatorios del sistema escolar, pero, por el contrario, una ense-

ñanza universitaria que, aunque no todavía gratuita, sí es más económica en comparación con los grandes costes que precisa una enseñanza superior de una mínima calidad. Con lo cual, en la actualidad, se da además la paradoja de que quienes más recursos poseen, los grupos sociales con mayor poder económico y cultural, son quienes mayores beneficios reciben del Estado, dado que los hijos e hijas de estas familias son quienes durante más años permanecen en el sistema educativo; son los que alcanzan las titulaciones de mayor duración y de mayores costes para el Estado, como son las universitarias.

**e.** N *Los productos son bienes privados*. Pero no siempre es factible decir que el consumo que realiza una persona de un determinado bien no afecta al bienestar de las demás. Pensemos si no en cómo, merced a las condiciones laborales inhumanas a las que están sometidos mujeres, hombres, adolescentes, niños y niñas en determinados países subdesarrollados con regímenes políticos militaristas o fascistas, las personas que viven en el denominado primer mundo pueden disfrutar de muchos bienes a un coste irrisorio, a un coste de

explotación. De todos modos, salvo en situaciones tan injustas como las que acabamos de subrayar, en el mundo de la producción, distribución y comercialización de bienes existen mayores ocasiones de consumir sin que ello afecte a las posibilidades de otras personas.

Sin embargo, esta característica no se puede constatar cuando nos referimos a los efectos de los programas de las instituciones escolares sobre las condiciones de vida de cada persona en particular y de la colectividad de la que forma parte. Si una persona tiene o no acceso a una buena educación es algo que no sólo tiene efectos individuales, sino también sobre la comunidad en la que se desarrolla su actividad laboral y su vida ciudadana. Es decir, esa persona tendrá más conocimientos, dominará destrezas que le abrirán muchas posibilidades en su vida laboral, desarrollará una personalidad más equilibrada, podrá disfrutar de una calidad de vida mejor, etc., pero la vida comunitaria se ve afectada asimismo por la educación que reciben las personas individualmente consideradas, dado que es también en los centros escolares donde las personas adquieren valores que pueden condicionar en gran medida el futuro de la comunidad. Así una educación que promueva valores como, por ejemplo, la cooperación, solidaridad, no violencia, responsabilidad, generosidad, bondad, paciencia, tolerancia, justicia van a afectar a todo el conjunto de personas que integran esa comunidad, e incluso también a otras más lejanas. Tengamos presente que, en una sociedad, la existencia o no de racismo, sexismo, clasismo, edadismo, homofobia, fundamentalismo religioso, etc., depende en buena medida de la educación que recibieron sus miembros.

Hablar de la educación como servicio público obligatorio y gratuito implica centrar nuestras miradas en las repercusiones que tendrá el paso por estas instituciones para la colectividad, además de los beneficios para cada persona individualmente considerada.

Incluso a un nivel de análisis más micro, los beneficios individuales se obtienen gracias al apoyo de los demás compañeros y compañeras. Como subrayan las perspectivas constructivistas del aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia, la construcción del conocimiento de cada estudiante depende de las interacciones que llega a establecer con los demás miembros de su grupo de trabajo. Los aprendizajes en cada aula se producen a través de las interacciones

que los docentes promueven entre todo el alumnado. Es decir, lo que cada estudiante aprende depende en gran parte de la colaboración de los demás.

En general, en el tipo de análisis que realiza Herbert GINTIS hay un implícito que, a mi modo de ver, es completamente discutible: que en educación se puede equiparar al alumnado con los consumidores. Esta equiparación supone, además, aceptar a la familia como la única entidad social con capacidad para decidir sobre el futuro de sus hijos e hijas, en la medida en que éstos son menores de edad o, lo que es lo mismo, que la sociedad no tiene nada que decir en este asunto.

Algunos autores (Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN, 1999; Rosalind LEVACIC, 1995; Julian LE GRAND y Will BARTLETT, 1993) optan, sin embargo, por el concepto de "cuasimercado" para delimitar con mayor precisión el proceso de mercantilización del sistema educativo, las medidas que se están tomando destinadas a introducir las formas de organización del trabajo típicas del sector privado y las dinámicas que caracterizan la producción capitalista. El "cuasimercado", frente a un servicio público, se caracterizaría por una separación entre quienes proveen un servicio, quienes lo eligen y quienes lo financian y controlan. Esta separación permite que puedan competir, para ofrecer una determinada prestación, tanto sectores privados como públicos. Una de las peculiaridades de los "cuasimercados" es el todavía importante grado de control que mantiene el Estado o el gobierno de las Comunidades Autónomas en aspectos de gran importancia como son la financiación de esos servicios, su inspección, la imposición de trabajar determinados contenidos, el tiempo que asistirán sus usuarios y usuarias, el precio máximo que está permitido cobrar, la capacidad para determinar quiénes pueden ofrecer estas prestaciones y qué formación precisan las personas que trabajan en esas instituciones. En el caso que nos ocupa, el sistema educativo, y dado que una parte muy importante de este sistema es de obligatoria asistencia para la población, "la introducción de los cuasimercados suele llevar consigo una combinación de elección de los padres y de autonomía escolar, junto con un grado considerable de rendición pública de cuentas y de reglamentación gubernativa" (Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN, 1999, pág. 16).

Las diferencias de los "cuasimercados" con el mercado aparecen del lado tanto

de la oferta como de la demanda. Por parte de la oferta, al igual que ocurre con los mercados convencionales, existen distintos suministradores de los servicios (colegios, universidades) compitiendo para atraerse la clientela. Pero hay una marcada diferencia con los mercados clásicos en cuanto a los beneficios por los que compiten. En los “cuasimercados” estas organizaciones ofertantes no buscan como meta prioritaria un incremento de los beneficios económicos de sus propietarios y propietarias. Sus objetivos son más de carácter social, de ayuda al desarrollo de las personas, de socializar en unos determinados valores, de promover ciertas concepciones de la vida. La idea de negocio con el que acumular más capital económico no aparece nunca a primera vista, ni aun en aquellos centros cuyos grupos promotores no están claramente vinculados a un proyecto religioso, político o cultural. Lógicamente una parte importante de los centros escolares de titularidad privada tienen también interés en rentabilizar sus inversiones económicas, pero este fin aparece casi siempre en lugar más secundario; no se manifiesta con claridad en la documentación que hacen explícita.

Hay, además, diferencias en el lado de la demanda, de la clientela. Quienes eligen una institución escolar no lo hacen contemplando únicamente su propia capacidad adquisitiva. Aunque esto podría darse en el caso de que se implantara un sistema de “cheques escolares”. En un modelo escolar donde se asume que la educación obligatoria tiene que ser gratuita, las elecciones que realizan las familias entre los centros a los que pueden enviar a sus hijos e hijas, no se basan de manera prioritaria en los costes económicos de elegir uno u otro colegio. Las razones para escoger tienen más que ver con concepciones educativas, con los idearios de los centros, con expectativas acerca del rendimiento de sus hijos e hijas en cada uno de los centros posibles, con modelos de disciplina, con el tipo de estudiantes que acude a ellos, etc. Aunque, dado que los centros escolares ofertan cada vez más una mayor variedad de actividades extraescolares, también las familias contemplan los precios de los distintos colegios. Pero el coste econó-

mico no siempre acostumbra a ser el motivo determinante para su elección, tal como ocurre en los mercados más típicos, por ejemplo, de coches, de objetos de decoración, de inversiones en terrenos para edificios, de prendas de ropa de marca, de vivienda, ...

En general, en los discursos que tratan de justificar la mercantilización de los sistemas educativos otro implícito peligroso e injustificable es la generalización que se hace acerca de la ineficacia de lo público. Una cosa es detectar que hay riesgos y peligros en el funcionamiento de los servicios públicos, especialmente los de burocratización y, por tanto, de inoperancia en las tareas que se le encomiendan, pero otra cosa muy distinta es considerarlo como característica idiosincrásica. Algo que es lo que lleva a economistas como Herbert GINTIS (1995, pág. 501) a afirmar que el Estado lo que lleva a cabo con más éxito es la *regulación* de la producción de bienes y servicios, sin embargo muestra su faceta más inepta a la hora de su *producción*.

Pero tampoco esta diferenciación es asumida por todas las personas y colectivos partidarios de la privatización. Tengamos presente que las nuevas corrientes neoliberales tampoco valoran esta faceta reguladora, no podemos olvidar que cada vez son más frecuentes las críticas desde el mundo empresarial, en especial por parte de las grandes corporaciones y multinacionales, contra las medidas de regulación que establecen los Estados y que éstas atacan acusándolas de proteccionistas.

Quizá lo que no quieran afrontar quienes critican el papel intervencionista del Estado en la producción y en la regulación de los mercados es en qué medida éste tiene derecho a ejercer estas funciones en el seno de estructuras empresariales que no tienen legitimidad para poner en cuestión objetivos sociales de mayor calado, como son la defensa y consolidación de formas de participación y de gobierno democráticas en todos los ámbitos de la sociedad.

El mercado capitalista no podemos decir que haga una fuerte apuesta por esta concepción de la vida democrática, al menos en el seno de sus propias estructuras dedicadas a la producción, distribución y comercialización de bienes de consumo. Algo que, por el contrario, aparece como característica idiosincrásica del modo de funcionamiento de las instituciones públicas de educación. Mientras en una fábrica de automóviles, de confección de ropa o de elaboración de conservas la estructura de toma de decisiones es completamente vertical, en un centro de enseñanza público es horizontal. Así, en las primeras son sus propietarios o propietarias quienes toman todas las decisiones; los trabajadores y trabajadoras sólo ejecutan las órdenes que les vienen desde la

dirección de la empresa. Por el contrario, en un colegio público el profesorado participa democráticamente en todas las tomas de decisiones que tienen lugar en el centro, participación que además se extiende a los usuarios y usuarias de sus servicios, el alumnado y sus familias.

Lógicamente una estructura de producción democrática requiere tiempo para discutir y planificar lo que se realiza, algo que en una estructura autoritaria no acontece y de ahí que algunas personas piensen que en éstas se gana tiempo y se produce más. Pero esto es algo que nunca se llegó a demostrar con datos empíricos. No conozco ninguna investigación que demuestre que los resultados del alumnado de las instituciones privadas son mejores que los de los colegios públicos.

Es preciso ser conscientes de que, atacando a la escuela pública, se pone en entredicho la participación democrática en las instituciones escolares o, por decirlo con otras palabras, se limita la participación del profesorado, del alumnado, de las familias y de la ciudadanía en general en la definición del tipo de contenidos culturales, procedimientos y valores que es conveniente trabajar en las aulas, es decir, del tipo de personas que deben conformar la sociedad del futuro.

La dicotomía público como ineficiente y privado como eficiente no es otra cosa que demagogia para, a partir de ahí, lanzar otros discursos para afianzar modelos de sociedad más jerárquicos y autoritarios y limitar los modos de vida democráticos. Algunas cosas las realizan muy bien tanto iniciativas privadas como públicas, pero hay otras en las que la red pública garantiza mejor los derechos de cada persona, especialmente de los que cuentan con menos recursos económicos y menos formación cultural. Éste es el caso de todo lo que tiene que ver con los bienes públicos y, por tanto, con la educación de las nuevas generaciones; aspecto éste en el que es muy importante la implicación y participación de todas las personas de la comunidad.

Sin embargo, cuando hablamos de educación con modelos y metáforas mercantilistas, inmediatamente las dimensiones sociales, éticas y políticas pasan a un lugar muy secundario y, en la mayoría de las ocasiones, ni incluso asoman como preocupación.

Cuando nos referimos a la educación poniendo la mirada en el mercado, lo que hacemos es asumir a las instituciones escolares como lugares para la formación de trabajadores y trabajadoras; por el contrario, si nos preocupan asuntos como la construcción de una sociedad más igualitaria y justa, lo que le vamos a exigir a los centros de enseñanza es que eduquen buenos ciudadanos y ciudadanas, dotados con el conocimiento, destrezas y valores imprescindibles para tal finalidad; personas capaces de deliberar entre sí, con aptitudes para llegar a consensos de cara a corregir las disfunciones que generan desigualdades sociales, situaciones de discriminación y de injusticia social.

En la medida en que tratamos de insistir en el potencial de la educación con la mirada puesta en la movilidad social, estamos presentando a las instituciones escolares como otorgadoras principalmente de bienes privados; dependiendo de las certificaciones que la persona llegue a obtener, en esa medida podrá aspirar a mejorar sus condiciones de vida, obtener mejores puestos de trabajo y mayores recursos económicos. Poner el énfasis en la movilidad social facilita que las personas piensen en las instituciones docentes como lugares a los que acuden pensando exclusivamente en sí mismas, en los beneficios privados que esperan obtener, pero no como espacios a los que se asiste de cara a prepararse para colaborar en la mejora de la sociedad, de todos y cada uno de sus vecinos y vecinas. La concepción de la educación como estrategia para la movilidad social es típica de sociedades donde reina un fuerte individualismo y la competitividad e insolidaridad están instaladas como motor principal de la vida comunitaria.

# CAPÍTULO VIII

## Profesoras y profesores

## *como activistas sociales*

Desde hace un par de décadas, son frecuentes los estudios que tratan de explorar el potencial de los profesores y profesoras como agentes de transformación social, como activistas sociales. Se llegó a demostrar claramente que las instituciones escolares no funcionan siempre en un sentido reproductor, sino que existe una cierta autonomía que permite posibilidades de acción contrahe-gemónica (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998a). En las instituciones escolares tanto docentes como estudiantes incorporan sus ideas e ideologías en las tomas de decisiones y actuaciones en las que se ven envueltos; adecuan sus comportamientos para que no entren en contradicción consciente con sus ideas y concepciones de la sociedad. Ha quedado ya muy desfasada la visión que contem-plaba a los centros de enseñanza como lugares donde, irremediablemente, se construían y modelaban las personas de cara a perpetuar el modelo de sociedad vigente, donde se llevaba a cabo una reproducción ideológica, cultural, econó-

mica y social de los modelos actuales de sociedad. Las instituciones escolares gozan de posibilidades y autonomía suficiente como para que otras cosmovisiones, ideas, conceptos y prácticas alternativas puedan enfrentarse a las dominantes y oficiales.

Sin embargo, conviene no caer en simplismos a la hora de realizar análisis y propuestas acerca de lo que se puede hacer en las aulas. Llama la atención el hecho de que, cada vez que se plantean temáticas sobre “resistencia” del profesorado, se asuma, con bastante frecuencia, un implícito muy optimista: que el profesorado es políticamente de izquierdas, progresista en sus concepciones e ideologías sociales; que siempre tiene claro que vive en una sociedad donde las injusticias sociales son visibles y que se deben a modos de organización y gobierno injustos. De ahí que incluso se llegue a caer en modelos de análisis un tanto corporativos, que ven al profesorado como un grupo social y políticamente homogéneo e incluso, algo muchas veces también latente, con intereses que acostumbran a estar en conflicto con los de la mayoría de los colectivos sociales más pró-

ximos. Esta visión es la que subyace en propuestas que surgen de algunos

profesores y profesoras que tratan de organizarse y actuar corporativamente, al margen de otros colectivos sociales para defender intereses que consideran que sólo a ellos les afectan.

El cuerpo de docentes está integrado por mujeres y hombres con concepciones y modelos de sociedad diferentes y que son compartidos por muchos otros ciudadanos y ciudadanas. Hay profesores y profesoras de derechas e izquierdas, machistas y feministas, racistas y antirracistas, clasistas y anticlasistas, etc. En consecuencia, al hablar de los espacios de autonomía existentes a la hora de trabajar en los centros de enseñanza, es imprescindible tener presente que será difí-

cil encontrarse en situaciones donde todo el profesorado, a priori, coincida ideológica y culturalmente a la hora de diseñar y llevar a cabo proyectos curriculares.

Asumir lo anterior, obliga a esforzarse por conformar climas de debate y colaboración en los colegios para poder llegar a acuerdos vinculantes que permitan construir proyectos educativos en los que los valores de apertura a los demás, respeto, tolerancia y solidaridad atraviesen el trabajo particular de cada docente.

Esto no quiere decir que el profesorado esté ya permanentemente instalado en una clase o grupo social determinado y que sus acciones sean siempre coherentes con esa adscripción. Una perspectiva similar no sería otra cosa que la creencia en un esencialismo inmovilista. Las creencias y acciones humanas se construyen y modifican como fruto de las circunstancias en las que se vive y trabaja.

Se dan, no obstante, una serie de peculiaridades en la profesión docente que hacen que resulte difícil prestar atención a las dimensiones políticas y éticas del trabajo en las aulas. La cultura del individualismo que rige en buena medida el comportamiento de profesoras y profesores, su obsesión por concepciones de la enseñanza y el aprendizaje contempladas sólo desde la psicología, la apuesta por una pedagogía centrada en la infancia, y la creencia en que la práctica lo es todo son los centros de interés que definen, en gran medida, el quehacer de un importante sector del profesorado en los últimos años. Se puede constatar, por el contrario, un escaso interés por las dimensiones más filosóficas, sociológicas y

teóricas de la educación.

Como demuestra, entre otras, la investigación etnográfica llevada a cabo en Nueva Zelanda por Ronald G. SULTANA (1991, pág. 136), "la concienciación y actividades políticas del profesorado tenderán cada vez más hacia agendas progresistas antes que conservadoras si se enganchan en movimientos sociales democráticos externos a la institución escolar, que afectan a sus percepciones y compromisos, tanto individual como colectivamente". Este investigador además llega a constatar cómo docentes conservadores, a veces incluso muy reaccionarios, como fruto de su participación en tales movimientos sociales van, poco a poco, moviéndose hacia posiciones liberales y, ocasionalmente, radicales. Cuando un profesor o profesora apuesta por defender la democracia, tratando de ejercer como ciudadana o ciudadano, preocupándose por su barrio, por colectivos sociales desfavorecidos, por los derechos de las mujeres, de las personas minusválidas, de inmigrantes, etc., llega un momento en que cae en la cuenta de que también los centros de enseñanza son lugares importantes en su lucha. Más tarde o más temprano acaba viendo la incoherencia de lo que significan las culturas del individualismo y de un cierto "sálvese el que pueda" en su propio lugar de trabajo.

Si las escuelas son instituciones políticas es lógico defender que las profesoras y profesores son agentes políticos. Pero no podemos pasar por alto el descrédito al que fue sometida esta acción humana y la misma palabra política durante los años de la dictadura y, en la actualidad, por los discursos ultraconservadores y fascistas. Algo que explicaría en buena medida la huida en las explicaciones y trabajo en las aulas, en general, de todo aquello que pueda resultar socialmente comprometido, que implique hablar con claridad de temas candentes de la sociedad. En este sentido van también las puntualizaciones de Ronald G.

SULTANA (1991, pág. 140) cuando concluye que "muchos profesores evitan discutir la actividad de los sindicatos con sus estudiantes para eludir cuestiones controvertidas y como una forma de 'estrategia de supervivencia' para asegurarse su propio confort más que por finalidades ideológicas o educativas particulares". Tratar "patatas calientes" es arriesgado y máxime si además se hace desde un puesto de trabajo que está siendo atacado desde diferentes frentes, o al menos así lo percibe un importante número de docentes. Obviamente también existe un

sector del profesorado que esquiva y silencia ciertos temas en sus aulas, bien porque no saben cómo hacerlo, se sienten inseguros, bien porque su identificación e historia personal les puede generar problemas de aceptación o problemas de rechazo manifiesto. Tal puede ser, por ejemplo, el caso de profesoras que no acepten que las mujeres vivan discriminadas y protesten por ello y que, al mismo tiempo, tengan miedo a ser identificadas como feministas.

Llama poderosamente la atención el hecho de que, cuando se trata de ver qué es lo que incita más al profesorado a desarrollar de una manera consciente proyectos educativos comprometidos políticamente, casi siempre se acaban por descubrir contactos o militancia en movimientos sociales, organizaciones políticas y sindicales. Algo que, de igual modo, detectaron Martin CARNOY y Henry M.

LEVIN (1985, pág. 75), cuando afirman que en momentos históricos en los que los movimientos sociales están debilitados y la ideología empresarial es fuerte, las instituciones escolares tienden a fortalecer su función de reproducir trabajadores y trabajadoras para desempeñar con sumisión puestos de trabajo en empresas capitalistas, aceptando las relaciones laborales basadas en una desigual división del trabajo. Cuando los movimientos sociales intensifican su actividad y reaccionan para cambiar estas relaciones injustas, tratan de incidir en las escuelas para que se muevan en otra dirección, para que se dediquen a diseñar proyectos curriculares que contribuyan a sensibilizar al alumnado en el compromiso por la igualdad de oportunidades y por la defensa de los derechos humanos.

Entre los movimientos sociales con los que el profesorado más informado, así como algunos centros de enseñanza con líneas de trabajo conectadas con la comunidad, acostumbran a trabajar, cabe citar a: movimientos feministas, Organizaciones No Gubernamentales en favor del desarrollo del Tercer Mundo, movimientos pacifistas, sindicatos y partidos políticos. Estas organizaciones sociopolíticas al tiempo que intervienen en los espacios sociales a los que dirigen su actividad, canalizan y organizan información hacia sus integrantes, exponen ante la comunidad y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas problemas humanita-rios que es acuciante resolver. Lógicamente, las profesoras y profesores en ellos comprometidos verán la necesidad de implicar en esas

mismas luchas a los chicos y chicas con los que trabajan en las aulas, así como a sus propios compañeros y compañeras del centro.

Como pone de relieve Jerome BRUNER (1997, pág. 62), "la educación *es* arriesgada, ya que refuerza el sentido de la posibilidad. Pero un fracaso en el intento de equiparar a las mentes con las habilidades para entender y sentir y actuar en el mundo cultural no equivale sencillamente a un cero pedagógico. Se arriesga a crear alienación, desafíos e incompetencia práctica. Y todo ello interrumpe la viabilidad de una cultura. ... La educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar 'teorías del aprendizaje' al aula ni de usar los resultados de 'pruebas de rendimiento' centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura".

***La cooperación de/con las familias y organizaciones sociales***

La acción educativa, como trabajo cultural, social, ético y político, requiere la participación de los ciudadanos y ciudadanas, de manera especial, a través de las organizaciones en las que se agrupan. No obstante, entre todas ellas es preciso no olvidar a las familias de los alumnos y alumnas.

Pero en la actualidad, todavía siguen existiendo dificultades a la hora de la comunicación y colaboración en el trabajo en los centros de enseñanza. El peso de las tradiciones más conservadoras sigue surtiendo efecto. Desde éstas se suele considerar a la profesión docente como el trabajo de un profesor o profesora a solas con un grupo de estudiantes, sin necesidad de solicitar consentimiento a nadie ni tener que dar cuentas ante otras personas o colectivos, a no ser de ciertos contenidos que es imprescindible impartir para permitir una continuidad con la programación de otros miembros del colectivo docente del centro.

No es raro que, después de escuchar lo que algunos profesores y profesoras opinan de las posibilidades de participación de las familias en los centros de enseñanza, pueda llegar a pensarse que proponer tal colaboración pueda equivaler a que estamos avalando una figura retórica denominada oxímoron. Desde posiciones docentes conservadoras, una propuesta de trabajo coordinado entre ambas partes podría aparecer como una *contradictio in terminis*. Este sector del profesorado ve como amenaza para su trabajo la colaboración y toma

de decisiones compartida con las familias y con el alumnado, en especial a medida que éste va creciendo.

Pero si por algo se caracterizan las familias es por desear lo mejor para sus hijos e hijas. Así, por ejemplo, muchas familias con escasos recursos económicos no dudarán en apretarse el cinturón para que sus hijos e hijas estudien en aquel centro escolar privado que consideran que imparte una educación de calidad. No faltarán tampoco las familias que optan por la enseñanza privada pero con criterios economicistas, como una inversión para el futuro. Éstas saben que en esos centros, en especial si están destinados a familias con grandes recursos financieros y poder, estudian quienes compartirán el futuro con sus hijos e hijas; ma-tricularlos en la privada equivaldría a asegurarles amistades influyentes para el día de mañana.

No es extraño tampoco, oir en entrevistas con docentes quejas sobre algunas familias que protestan cuando se pretenden llevar a cabo innovaciones curriculares que pasan por variar los materiales, libros de texto, que tradicionalmente se venían utilizando, o por recurrir a un mayor número de salidas escolares, etc.

Existen familias que exigen determinadas formas de trabajar en las aulas, dicen muchos profesores y profesoras. Hasta cierto punto, es lógico que esto ocurra, pues tampoco las familias acostumbran a poseer suficiente información para poder apostar por otras estrategias didácticas. En la mayoría de las ocasiones, lo que en realidad hacen las familias es apostar por el único modelo de escuela que conocen, el que cursaron en su día.

Conviene no olvidar que sobre educación todo el mundo acostumbra a opinar, ya que todas las personas estuvieron en algún momento de su vida en las aulas; conocieron una forma de educar y no renegarán de ella mientras no encuentren argumentos convincentes para asumir otros modelos.

En las últimas décadas, en especial desde que finalizó la dictadura franquis-ta y a partir del momento en que un sector importante del profesorado opta por ideologías de profesionalismo, la ofensiva o puesta en cuestión de las familias llega a ser importante. Es llamativo constatar cómo, en los momentos de la lucha antifascista, el profesorado venía autodefiniéndose como “trabajadores y trabajadoras de la enseñanza” (concepto que todavía es frecuente ver en los

textos y propuestas de las organizaciones sindicales de izquierdas); fueron los equipos docentes quienes en aquel período histórico buscaron aliados en las familias para poder llevar a cabo experiencias educativas más democráticas.

A medida que fue consolidándose el actual modelo de democracia capitalista y se fueron desvaneciendo las utopías de izquierdas, arreciaron los discursos profesionalistas. Discursos que querían dejar claro que quien no sabe de un tema debe callarse y obedecer a quien sí sabe. Desde esta modalidad de profesionalismo no se ofrecen estrategias para facilitar información a las familias y estimular su participación. A las familias se les machacó haciéndoles ver que no tenían idea de lo que es educar, apenas se les dio ayuda para repensar prácticas y rutinas características de modelos pedagógicos tradicionales y autoritarios. Al no proporcionárseles otras informaciones y experiencias alternativas, la confrontación, unas veces larvada y otras manifiesta, pasó a ser la norma en las interacciones de éstas con los equipos docentes.

Como acabamos de señalar, esta ruptura de la comunicación con las familias y otras organizaciones sociales tuvo mucho que ver con la lucha del profesorado por reivindicar un mayor prestigio profesional, autoridad y un mayor reconocimiento social de su trabajo. La búsqueda de una mejor reputación profesional se pretendía lograr tratando de construir un cuerpo de conocimientos científicos, que poseerían y custodiarían aquellas personas que optasen y pudieran dedicarse a la enseñanza.

A lo largo del siglo XX, una de las figuras profesionales con las que más fácilmente se establecían las comparaciones era con las de la medicina y, en menor grado, abogacía. Tengamos presente que, hasta no hace mucho tiempo, en los núcleos rurales las figuras intelectuales que gozaban de prestigio y reconocimiento por poseer un mayor nivel cultural eran la de maestro o maestra, médico o médica y farmacéutico o farmacéutica junto con la del sacerdote. Lógicamente los profesionales de la medicina, más que los clérigos debido al concepto de vocación divina y de trabajar sobre la base de “verdades reveladas” que distingue a su misión, se convirtieron en la figura experta y con autoridad con la que establecer comparaciones. Los profesionales de la medicina trabajan con conocimiento científico; sólo se puede adquirir en las Facultades Universitarias y en Hospitales, y quien no pertenezca a esta profesión

difícilmente puede llegar a poner en duda sus diagnósticos y propuestas de intervención. Su vocabulario especializado y sus rutinas técnico-profesionales resultan incomprensibles para la mayoría de sus pacientes y ahí radica una buena parte de su poder, en muchas ocasiones. La inaccesibilidad del conocimiento que manejan es uno de los motivos que impide que se puedan discutir sus razonamientos y recomendaciones por parte de los usuarios y usuarias de sus servicios.

Con un telón de fondo semejante, el profesorado trató en las últimas décadas, en especial a partir de los ochenta (coincidiendo con un notable debilitamiento de las ideologías más igualitarias y emancipadoras), de luchar por mayores cotas de prestigio, poder y riqueza, mirándose en el espejo de una de las profesiones a las que suelen acompañar esas características, la medicina. Para un cierto número de profesores y profesoras la clave estaba en disponer en exclusiva de un corpus de conocimiento científico, expresable incluso con terminologías y siglas sólo al alcance de sus iniciados e iniciadas. Por consiguiente, cómo podían casar una demanda de participación de madres y padres en el sistema educativo y un profesionalismo así definido: muy difícilmente.

Incluso llegó a darse la paradoja de convertir a la profesión docente en una de las únicas en las que podía darse el caso de que un número importante de docentes nunca se viera obligado a negociar sus propuestas de intervención educativa ante nadie. Algo que la convertiría en idiosincrásica, puesto que, por ejemplo, la profesión médica, una de las que, a primera vista, aparece como dotada de mayores niveles de autonomía tiene en muchos momentos que ofrecer explicaciones a sus pacientes o sus familiares; les tiene que informar con mucho detalle para poder obtener su consentimiento para determinados tratamientos e intervenciones quirúrgicas. Los médicos y médicas están obligados a obtener la aquiescencia de los usuarios siempre que sea preciso tomar decisiones de cierta importancia, tanto en el ámbito de la sanidad pública como privada. Esta característica no se encontraba, la mayoría de las veces, en las mentes de quienes proponían imitar tal modelo de profesionalismo.

Estaban convencidos de que no era preciso dar explicaciones a nadie, que nunca debería ser obligatorio negociar un proyecto de intervención educativa con las familias ni con el alumnado hasta alcanzar un consentimiento explícito.

Son diversas las causas de esta situación, como hemos dicho antes, aunque, desde mi punto de vista, el trasfondo de este fenómeno se encuentra en que estamos ante una profesión en entredicho, bajo sospecha, con excesiva frecuencia.

Lo cual no impide que en la perspectiva discursiva hallemos textos con opiniones sobre la figura docente con valoraciones incluso excesivas. Algo que acostumbra a pasar cuando se revisan los discursos más oficialistas que se ven obligados a opinar acerca de comunidades marginadas y oprimidas.

Por una parte, existe una realidad muy dura, en la que día a día los miembros de esa comunidad, grupo social e incluso profesión, aparecen sufriendo menosprecio, teniendo que soportar condiciones injustas de trabajo y existencia; pero, simultáneamente, en el nivel más discursivo surgen apreciaciones y razonamientos que incluso caen en una exageración de los aspectos positivos de esos grupos sociales, por no decir, en una consideración del trabajo de las personas que forman esas mismas comunidades de "heroicidad".

En las dos últimas décadas es preciso tomar en consideración algunas circunstancias que contribuyen también a erosionar el clima de trabajo y la valoración de las personas que trabajan en el sistema educativo. Entre ellas, cabe subrayar una notable *intensificación* del trabajo de profesoras y profesores o sobrecarga de las funciones que tienen asignadas. Además de las funciones tradicionales que se otorgan a este puesto de trabajo, más circunscritas a la enseñanza de las asignaturas que venían siendo habituales, en los últimos años se le encomendaron otras más novedosas: construir hábitos de salud (aprender a comer, hábitos higiénicos y de cuidado corporal, prevención contra enfermedades), asesoramiento psicológico, educación ambiental, educación vial, educación antisexista, antirracista y anticlasista, educación para el consumo, cooperación con el Tercer Mundo, educación de la voluntad, educación sexual, etc. Estos nuevos encargos van a generar conflictos. Un sector del profesorado llegó a pensar que éstas eran tareas que venían siendo desempeñadas por las familias y que así debería seguir siendo. Por otra parte, algunas familias, al ver que las instituciones escolares empezaban a prestar atención a estas dimensiones, llegaron a pensar que eso significaba una desvalorización de los roles familiares, que suponía asumir un notable grado de inutilidad en relación a

la inculcación de hábitos, normas y valores que hasta no hace mucho tiempo nadie cuestionaba; implícitamente entrañaba reconocer que la familia no servía apenas para nada.

Las teorías feministas desempeñaron un papel decisivo en la reconsideración del trabajo docente; demostraron que las experiencias y valores más femeninos eran minusvalorados, cuando no despreciados, por los modelos patriarcales dominantes en nuestras sociedades. En la medida en que se fueron haciendo cargo de la educación preescolar, ahora denominada infantil, y de la primaria, introdujeron sus valores y lograron imponer un tipo de educación en el que el amor, la afectividad, la flexibilidad, espontaneidad y la atención al cuerpo y a la construcción de la identidad pasaban a ocupar un papel decisivo. Las mujeres, al incorporarse al mundo de la educación institucionalizada, aportaron sus destrezas, conocimientos y valores resultado de tantos años de venir soportando en exclusiva la gestión y responsabilidades de la vida familiar. Algo que se puede constatar cuando, en el siglo pasado, se empieza a desarrollar la educación preescolar. El modelo docente que se propugna aparece como copia de los roles de las madres, equiparables a éstas y, por tanto, con responsabilidades similares en las aulas de educación infantil. Es preciso subrayar que, en esos discursos sobre las madres-profesoras, se escondía una importante desvalorización del ámbito de la enseñanza. En el fondo, la tarea de educar era presentada como resultado de lo que podríamos denominar un "instinto de maternidad", con el que nacían las mujeres y, por consiguiente, tampoco tenían tanto mérito; de ahí el escaso prestigio y salarios que venían recibiendo.

En la actualidad, cuando el movimiento feminista revisa el mundo de la educación y, en concreto, los roles docentes, comprueba que los modelos de desarrollo de la ciencia y tecnología estuvieron teñidos de los sesgos que eran inhe-rentes a una concepción patriarcal del mundo. Las metodologías de investigación empleadas por quienes se incardinan en perspectivas feministas de izquierdas se vienen esforzando por sacar a la luz las experiencias y saberes construidos por las mujeres en el ámbito de lo privado y, por tanto, silenciados. La subordinación política, social, económica y cultural de las mujeres no logró impedir que fueran adquiriendo conocimientos, destrezas y valores acordes con las experiencias vitales en las que participaban. Ahora se trata de convertir en

visible ese bagaje obtenido en ámbitos más privados y, a partir de ahí, posibilitar su defensa, reformulación o revisión con una mayor consciencia.

Por tanto, no se harán esperar las voces que reclaman una reconstrucción de las teorías y modelos de educación tomando en consideración el saber construido por las mujeres a lo largo de la historia. Personalidades como Madeleine R.

GRUMET (1988), Sara RUDDICK (1989), Jane Roland MARTIN (1992) y Lisa S.

GOLDSTEIN (1997) han desarrollado importantes reflexiones en esta dirección, evitando caer en esencialismos, es decir, en no considerar como fruto de la naturaleza femenina determinados comportamientos construidos a lo largo de la historia por las mujeres, como fruto de las circunstancias y condiciones de vida que tuvieron que soportar.

Así, Madeleine R. GRUMET se dedica a explorar las contradicciones que se originan en las profesoras cuando tienen que conjugar su mundo privado (familiar) con el profesional. Se hace evidente la ruptura de las funciones que como mujeres están acostumbradas a desplegar en la educación de sus hijos e hijas, y la brusquedad de las destrezas que exige el puesto laboral de docente, pensado desde categorías patriarcales y machistas. Esta autora defiende que es preciso incorporar "el conocimiento fruto de la experiencia de las mujeres acerca de la reproducción, educación y crianza en las epistemologías y modelos curriculares que constituyen el discurso y práctica de la educación pública" (Madeleine R.

GRUMET, 1988, pág. 3). Asimismo, llega a argumentar que las contradicciones de género, el haber pensado esta profesión con una mentalidad de hombres, cuando se apostó por el profesionalismo y la cientificidad positivista, ha tenido entre sus consecuencias un mayor distanciamiento e incluso extrañamiento entre el profesorado y las familias de su alumnado; debiendo ser aliados, se convirtieron en rivales. Su análisis le lleva a proponer con total claridad que la enseñanza es

"una profesión que exige el colorido de la maternidad" (Madeleine R. GRUMET, 1988, pág. 56).

Ciertamente hay, y debe haber, desde mi punto de vista, límites entre las funciones a desempeñar por las instituciones escolares y la esfera familiar. El

profesorado no es, ni debe ser sustituto de padres y madres y, por supuesto, no debería caerse en rivalidades entre ambos mundos por el afecto, respeto y atención de los niños y niñas. Son esferas con roles y responsabilidades separadas, pero que pueden y necesitan coexistir en las vidas infantiles.

La educación es más que el conocimiento de las disciplinas que hay que enseñar. Pero en ese esfuerzo por convertir la enseñanza en una actividad "científica y profesional" se descuidó el ámbito de los afectos, incluso no se permitió ver al profesorado como personas con sentimientos y afectos, con lo que también se contribuyó a no facilitar la resolución de los problemas que por este lado se plantean a los docentes.

Los afectos y sentimientos son consustanciales en las interacciones humanas y es preciso aprender a controlarlos, no a reprimirlos, para no caer en comportamientos patológicos. No querer asumir estas dimensiones afectivas equivale a imaginar los procesos de enseñanza y aprendizaje como actos mecá-

nicos o robotizados, o sea, todo lo contrario de lo que en realidad son. Éste es un campo de investigación en el que todavía queda mucho trabajo pendiente y son las perspectivas feministas las que con mayor decisión están encarando estas cuestiones.

No obstante también existieron posturas alternativas a la confrontación.

Hubo, al igual que en la actualidad, grupos de profesoras y profesores de izquierdas que se esforzaron, y siguen haciéndolo, por hacer a las familias copartícipes del proyecto educativo del centro escolar. El prestigio de un educador o educadora no debe basarse en el distanciamiento e incomunicación o en tecnologías que sirvan para ocultar ante el alumnado y sus familias qué pretende llevar a cabo y por qué.

Además, a medida que se eleva el nivel cultural de las familias, el profesorado se encuentra ante padres y madres que demandan mayor información sobre lo que sucede en las aulas. Entre estas familias es fácil que algunas de ellas incluso ya hayan tenido noticias de otros modos de hacer el trabajo escolar, razón por la cual los profesores y profesoras más progresistas pueden llegar a sentirse más apoyados.

En los análisis sobre la importancia de la familias, existe asimismo una tendencia a considerarlas como un colectivo uniforme, que todas son iguales,

piensan y les interesa lo mismo. Sin embargo, también las familias se diferencian entre sí por razones y compromisos de clase social, nacionalidad, etnia, género, sexualidad y religión que incidirán, a su vez, en las relaciones que establezcan con los colegios a los que acuden sus hijos e hijas.

Hay quienes piensan que siempre las familias apuestan por discursos y prácticas conservadoras, porque es obvio que entre el conjunto de familias que tienen relación con cada centro no todas son progresistas o de izquierdas, pero el compromiso y el ejercicio de la democracia implica crear estructuras de participación, sin exclusiones; en las que, mediante el debate, contraste y evaluación de ideas y prácticas se contribuye a que un número cada vez mayor de personas se sume a favor de modelos de sociedad basados en mayores cotas de democracia, justicia e igualdad. De lo contrario lo que, implícitamente, se estaría defendiendo es una especie de despotismo ilustrado, autoritarismo ilustrado o dogmatismo, a secas.

La familias se posicionan contra la institución escolar en la medida en que comprueban que también en bloque son rechazadas, que se les considera un estorbo. Es necesario reconocer que la misma variedad de puntos de vista que puede darse entre quienes componen los equipos docentes es previsible que se encuentre entre las familias que tienen allí sus niños y niñas. Como subraya Paolo FLORES D'ARCAIS (1996, pág. 60), "la protección de la democracia exige, sin embargo, un compromiso hacia las *instituciones* que garanticen la herejía, protejan el disenso, exalten la conciencia crítica individual, en vez de anularla en una videocrática anestesia".

***Reconstruir la cultura de colaboración y comunidad***

Es preciso insistir en la necesidad de conformar en las instituciones escolares una *cultura de colaboración* a dos niveles: **a)**Nentre el profesorado y entre el alumnado, y **b)**Ncon las familias y con otros colectivos sociales interesados por la educación y la lucha contra las desigualdades sociales.

Esta demanda de una "cultura de colaboración" para el trabajo en las aulas es prioritaria en la actualidad, dado que las nuevas políticas educativas de incremento de la burocratización y de la obsesión por obtención de buenas notas en pruebas estandarizadas y/o exámenes, están convirtiendo a los centros escolares en terrenos de insolidaridad, rivalidad y desconfianza frente a los

demás compañeros y compañeras, algo que contradice la razón de ser de los sistemas educativos.

Tampoco debemos pasar por alto lo que la legislación educativa vigente defiende. El Art. 3.2 de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (B.O.E. 21/XI/95) dice claramente que "la organización y el funcionamiento de los centros facilitará la participación de los profesores, los alumnos y los padres de alumnos, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares complementarias. A los efectos establecidos en la presente ley, se consideran tales las organizadas por los centros docentes, de acuerdo con su proyecto educativo, durante el horario escolar". Conviene ser conscientes de la necesidad de utilizar de manera positiva esta participación, tratando de encauzarla para potenciar experiencias pedagógicas progresistas.

Con asiduidad se cae también en un notable grado de esencialismo a la hora de hablar sobre el profesorado, olvidando su génesis social. Quienes componen este colectivo no se dedican a la enseñanza por razones biológicas o por una vocación o llamada de la divinidad, sino como resultado de una serie de condiciones socioculturales y experiencias en las que tales personas se vieron envueltas.

Ese mismo esencialismo acerca del profesorado reaparece cuando al pensar en él se hace de manera monolítica, como si no existiese variabilidad en el interior de tal conjunto; algo que acaba en análisis y comportamientos teñidos de un fuerte corporativismo. No podemos olvidar que hay profesoras y profesores con ideologías diferentes, con intereses y preocupaciones muy distintas. También aquí conviene no desatender las dinámicas de género, clase, etnia y nacionalidad que quienes trabajan como docentes ponen en acción. Asimismo, conviene no omitir que existen conflictos derivados de la etapa educativa en la que se trabaja; no es igual ser profesora en educación infantil, que ser profesora en bachillerato o universidad. Los docentes, además, son ciudadanos y ciudadanas lo que implica que tienen intereses y compromisos que van más allá de los muros de sus colegios; comparten con otros grupos sociales y colectivos de trabajadores y trabajadoras ideales y luchas a favor de un modelo de comunidad, de nación, de

sociedad en general.

Sin embargo, es obvio que todo puesto de trabajo genera problemas comunes a quienes lo desempeñan, de ahí la existencia de organizaciones sindicales y asociaciones profesionales para que el funcionario pueda negociar con el Estado y, en el caso de los docentes de la enseñanza privada, con los empresarios o empresarias.

La existencia de una notable diversidad de organizaciones sindicales y asociaciones profesionales deja patente, a su vez, las diferencias de análisis de la realidad educativa y de los compromisos políticos y sociales que adquieren las profesoras y profesores. Éstos, en función de sus grados de militancia e identificaciones de clase social, género, etnia y nacionalidad optan y se comportan sindical, social y políticamente.

Tanto los sindicatos como otras organizaciones más corporativistas de la enseñanza acostumbran a estar, además, comprometidos con otras asociaciones sociales y partidos políticos de cara a hacer viables modelos concretos de sociedad que afectarán a la institución escolar, pero también al resto de esferas de la sociedad: la económica, cultural, política, militar y religiosa.

El trabajo docente es, pues, un trabajo político, y ahí están los numerosos ejemplos de profesoras y profesores que, con la colaboración de las familias y otras asociaciones comunitarias, optan por convertir los centros escolares en espacios no sólo para educar a niñas y niños, sino también destinados a la dinamización social, cultural y política de la vecindad. Algo que James A. BEANE y Michael W. APPLE dejan claro cuando diferencian las “escuelas democráticas” de las “progresistas”; mientras estas últimas se dedican a poner en práctica propuestas educativas centradas en los niños y niñas o de carácter humanístico, tal y como los discursos de corte más psicológico vienen demandando, las escuelas democráticas atienden a los aspectos de las anteriores, pero además, “su visión alcanza más allá de propósitos como mejorar el clima de la escuela o aumentar la autoestima de los estudiantes. Los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean” (Michael W. APPLE y James A.

BEANE, 1997, pág. 28).

En el Estado español, este compromiso por la democracia, tanto en el interior

de los centros como en el exterior, fue una de las razones principales de la creación de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Su finalidad fue, y es, no mirar únicamente al interior de las aulas cuando se elaboran propuestas de trabajo para el alumnado, sino tratar de vincular la institución escolar al contexto en el que se trabaja mediante proyectos curriculares de centro y aula relevantes y significativos tanto para el alumnado como para la comunidad vecinal.

Este compromiso político y vital de muchísimos profesores y profesoras es constatable también en numerosos países, en especial en aquellos en los que la lucha por hacer realidad los derechos humanos y la democracia son prioridad.

Recordemos el numeroso colectivo de docentes que participaron con el Movimiento Sandinista tratando de construir una sociedad democrática, o el trabajo que en la actualidad se lleva a cabo en ese mismo país, o en Chiapas, o en Argentina, o en Brasil, en especial colaborando con el movimiento de los "sin tierra" (MST), o en el Sahara, contribuyendo a la defensa de un pueblo que el Estado español dejó abandonado a su suerte, etc. El compromiso con la lucha políti-ca, mediante la educación, por la justicia social, la igualdad y la democracia es claro y patente.

Conviene, no obstante, en un momento en el que la autonomía de los centros escolares está fuertemente amenazada por los intereses exclusivistas de las grandes corporaciones empresariales, estar prevenidos para que la defensa de la educación pública y de una buena formación del profesorado no derive hacia discursos y modelos que lo único en lo que inciden es en el establecimiento de más jerarquías. Recordemos cómo la defensa del profesionalismo fue utilizada, en muchas ocasiones, sin la plena consciencia de una buena parte del profesorado, con fines ideológicos y clasistas, para tratar de establecer jerarquías sociales, elevando la figura docente por encima de otros colectivos de trabajadores y trabajadoras.

En la medida en que una profesión está más arriba en el "*top* de las profesiones", se está avalando una filosofía clasista que propugna que quienes ocupan puestos laborales más arriba en la escala laboral pueden decidir, mandar y tener privilegios sobre quienes son menos expertos, están más abajo en la escala ocupacional. Dentro de la lógica del mercado capitalista, la jerarquía en los trabajos y la competitividad entre éstos es algo esencial; entre otros efectos se

logra el de desvertebrar a los trabajadores y trabajadoras. Cada colectivo se ve a sí mismo como único, en un espacio concreto y con problemas también idiosincrásicos, con lo que la coordinación con otros grupos se hace muy difícil; no se ve qué asuntos les unen, qué problemas son comunes y cómo estrategias coordinadas podrían tener mejores efectos en las soluciones.

Es imprescindible comprometerse en la tarea comunitaria de democratizar las instituciones escolares, tanto en los puestos de trabajo que aquí se desempeñan como en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares que se llevan a cabo. La autonomía es conveniente plantearla desde un discurso más inclusivo, sumando a todas las personas que conviven y trabajan en los centros escolares. Autonomía para la institución, no para que un determinado colectivo pueda imponer sus ideas y proyectos a los demás, sin necesidad de debatir y convencer a quienes se van a ver afectados también: los alumnos, alumnas, sus familias y la comunidad.

Creo que conviene dejar claro que criticar las ideologías profesionalistas no quiere decir estar en contra de un conocimiento más especializado, que puede colaborar a mejorar la calidad del trabajo que se desarrolla en las aulas y centros de enseñanza. Por el contrario, tratar de hacer frente al fracaso escolar y a los bajos rendimientos exige conocer y llevar a cabo investigaciones para incrementar la comprensión de los porqués de tales situaciones deficitarias. Obliga a tomar en consideración esos resultados para poder diseñar y poner en práctica otros modos de trabajo curricular, así como crear condiciones en los centros y rediseñar los puestos de trabajo docente.

Los centros escolares pueden crear intimidación en muchas familias, en especial en aquellas con menor nivel cultural y económico, así como en las asociaciones comunitarias interesadas por la educación, dado que se ven incapaces de comprender la cantidad de normas y reglas no explícitas que rigen la vida cotidiana y el trabajo de niños y niñas. Es previsible que tengan dificultades para entender el porqué de determinadas prácticas y rutinas, lo mismo que la mayor parte del vocabulario especializado y siglas que en algunos momentos emplea el profesorado. También puede ocurrir que algunas familias noten cómo son segregadas debido a que las profesoras y profesores manifiestan unas claras

preferencias por las familias más pudientes y con mayor nivel cultural.

Es preciso recordar que una de las funciones de las instituciones docentes es tratar de colaborar en la construcción de sociedades más democráticas e igualitarias, lo que obligará a prestar más atención y ofrecer más posibilidades e información a quienes arrancan con mayores déficits. Algo que, a su vez, pone de manifiesto cómo el trabajo de las instituciones escolares no empieza ni acaba dentro de las paredes del aula que cada profesor o profesora tiene a su cargo.

Democratizar la enseñanza pasa, igualmente, por desmitificar y desburocratizar el sistema educativo y el funcionamiento de los colegios, por crear estructuras más abiertas e informales que inciten a la participación tanto del propio profesorado y alumnado como de las familias y otros colectivos vecinales y sociales interesados por la educación de las nuevas generaciones. La democracia se practica y es realidad en la medida en que diferentes grupos sociales y personas trabajan en colaboración para planificar y llevar a cabo transformaciones en la sociedad. De lo contrario, es fácil que acabe reducida a un mero término lingüístico, vaciado de significado y que todo el mundo puede utilizar como muletilla, ya que no obliga a nada.

Existe acuerdo en que las innovaciones educativas de mayor interés proceden de equipos docentes que mantienen o han mantenido contacto con movimientos sociales progresistas que pretenden transformar la sociedad. El trabajo docente forma parte de proyectos políticos y sociales que cobran pleno sentido cuando expandimos la mirada fuera de los centros de enseñanza y lo ponemos en relación con proyectos más amplios destinados a la producción de un determinado modelo de sociedad.

Cuando conceptualizamos al profesorado como trabajadores y trabajadoras, es más fácil establecer lazos de unión con otros colectivos laborales y, por tanto, ser conscientes de las condiciones estructurales que generan el malestar y situaciones de injusticia social; asimismo, se favorece la construcción de plataformas reivindicativas más eficaces, como por ejemplo, las sindicales. Por el contrario el profesionalismo equivale a corporativismo y, por consiguiente, a la consideración de únicos, sin iguales y, lo que es más importante, solos.

Se advierte con claridad la urgencia de retomar la función que desempeña el sistema educativo en la sociedad, “su tarea no puede ser plegarse mansamente a

los dictados y exigencias de la producción; es mucho más amplia e importante.

Está llamada a colaborar en la construcción de una alternativa a la sociedad de la producción/consumo. La escuela tiene que ser una pieza importante en la reformulación de una nueva utopía, de una idea motriz capaz de entusiasmar e integrar las energías y capacidades de los seres humanos de este cambio de milenio o, dicho más modestamente, capaz de colaborar en la creación de un modelo social humano donde quepan todos socialmente" (José María MARDONES, 1998, pág. 26). En esta tarea, todas las personas son imprescindibles y nadie puede ni debe delegar sus deberes y responsabilidades.

En consecuencia, conviene aprender a recabar apoyos para las instituciones docentes. Además de las familias y del propio alumnado, hay muchos otros colectivos a los que tender redes para construir estrategias más eficaces destinadas a lograr sociedades más justas, solidarias y democráticas. Hay que destacar cómo durante esta última década son cada vez más los colectivos sociales que están diseñando nuevas formas de asociacionismo y reivindicando mayores cotas de participación en la vida pública. Un fenómeno de mucha importancia digno de reseñar y que viene a demostrar una notable autonomía y responsabilidad de la ciudadanía es lo que ya se denomina como "nuevos movimientos sociales"; o sea, toda una gran variedad de Organizaciones No Gubernamentales, colectivos feministas, ecologistas, pacifistas, de defensa de los derechos humanos, etc., que, día a día, están sacando a la luz el inconformismo de un cada vez más numeroso grupo de ciudadanos y ciudadanas que se quejan de las insuficiencias e injusticia de los actuales modelos neoliberales y conservadores. Modelos que, en la mayoría de sus intervenciones en todos los ámbitos, pero muy especialmente en el de la educación, desarrollan una política al estilo Tarzán, o sea, "un grupo de individuos de pelo en pecho salta de los árboles y lanzando gritos de

'eficiencia', 'competición' y 'disciplina de mercado', vuelcan todas las cabañas y, a continuación, vuelven a subir a los árboles, dejando a los lugareños que limpien el suelo de mondas de plátano" (R. W. CONNELL, 1999-2000, pág. 8).

Los centros de enseñanza son uno de los espacios a los que compete de una manera más decisiva la apuesta por una verdadera educación moral, en estos momentos de fuerte individualismo e insolidaridad. Es aquí donde las

generaciones jóvenes tienen que aprender a ver la sociedad como una construcción colectiva que requiere de la participación de todas las personas, desde posturas de crí-

tica, colaboración, respeto, responsabilidad, solidaridad y ayuda. Una educación donde los valores se conviertan en uno de los principales focos de atención del profesorado; una educación en la que el alumnado introyecte tales valores como guía y lo haga sobre la base de unas tareas escolares que día a día les son exigidas en las aulas y centros escolares. De esta manera se recupera para las instituciones su verdadera razón de ser, la de espacios donde se aprende a ser ciudadanos y ciudadanas, a analizar informada y críticamente qué está ocurriendo en la sociedad, a crear disposiciones y actitudes positivas de colaboración y participación en la resolución de problemas colectivos.

***Reforzar la sociedad civil y la democracia***

En el trabajo de reconstruir los discursos y prácticas educativas, conviene, asimismo, estar atentos a los nuevos discursos populistas que, cada vez más, tratan de penetrar en todos los ámbitos de conocimiento y trabajo, para disimular de una manera más eficaz los giros conservadores de muchas políticas del momento presente. En este tipo de discursos, se recurre a emplear un vocabulario que hace referencia a conceptos muy interesantes y valiosos, pero a los que se descarga de significado, se desvirtúa, para aparentemente dar la sensación de que se afrontan una serie de problemas sociales urgentes; pero es sólo eso, aparien-cia. Así, se incorporan conceptos como democracia en las denominaciones de cualquier modalidad de asociacionismo, aunque luego en realidad tales grupos funcionen con reglas clasistas y estatutos poco o nada transparentes y democrá-

ticos. Otro ejemplo lo tenemos en los discursos populistas contra el racismo, la pobreza, el paro, la igualdad, etc. En ellos se nombran realidades y derechos como los del pueblo gitano, de las mujeres, la población negra, los homosexuales y lesbianas, etc., pero evitando considerar por qué tenemos que nombrarlas o la razón por la que se presta atención a esas dimensiones idiosincrásicas de etnia, raza, género, sexualidad, etc. Se ocultan las relaciones de poder existentes en las sociedades en las que conviven esos colectivos que sufren alguna forma de marginación, las categorías de clasificación, su valoración y los motivos por los

que se fueron construyendo esas situaciones de marginalidad en esa comunidad determinada a la que nos referimos.

Por supuesto, esta estrategia de confusión llegó también al mundo de la educación. Las Administraciones educativas, concretamente a través de las leyes que elaboran, y los decretos y normativas que las desarrollan, vienen manejando conceptos que fueron construidos por fuerzas sociales progresistas, incluso formulados y reformulados más de una vez, a medida que se contrastaban y mejoraban los análisis sobre la realidad, pero ahora se vacían de su contenido social y, por tanto, se despolitizan o "repolitizan" en sentido inverso, conservador. Conceptos como globalización, interdisciplinariedad, currículum integrado u otros tan vinculados a éstos como: socialización, igualdad de oportunidades, democracia escolar, participación y similares, pasan a funcionar como vocablos vacíos o muletillas, sin caer en la cuenta de su carga de significado y en las consecuencias de su asunción. Otros, como atención a la diversidad, sufren un fuerte reduccionismo, dejándolos circuns-critos a aspectos de índole exclusivamente personal, a dimensiones conductuales o a problemas psicológicos que tienen que ver sólo con algunos individuos concretos. Lo mismo cabe decir de términos pedagógicos como profesionalización, proyecto curricular, etc., conceptos para la galería, pero no para ser consecuentes con ellos y crear las condiciones administrativas, laborales y de formación que puedan hacerlos realidad en la práctica cotidiana en las aulas y centros escolares.

Incluso, se hacen surgir nuevas figuras y estructuras profesionales (especialistas en psicopedagogía, departamentos de orientación, equipos psicopedagógicos de apoyo, de atención temprana, de estimulación precoz, etc.), pero con una formación y orientación muy sesgada; para atender únicamente aspectos de patología individual, no problemas que afectan a colectivos sociales y que requieren prestar atención a dimensiones que condicionan su vida y, por consiguiente, el aprendizaje de cada alumno o alumna.

Comprometerse con una concepción de la educación auténticamente liberadora y optimista conlleva la necesidad de dotar a la sociedad de mayores poderes, algo que tiene que contemplarse dentro de un proyecto político de reforzar la democracia. Para ello es importante facilitar muchos más medios a ciudadanos y ciudadanas para formarse y de esta manera poder hacer frente a las

manipula-ciones que aquellos colectivos económicos con mayor poder tratan de llevar a cabo para reproducir las condiciones actuales que les están permitiendo incrementar de manera vertiginosa sus riquezas y privilegios.

Una manera de potenciar la democracia es impulsar la ciudadanía y la defensa de la sociedad plural, asegurándose de que los distintos colectivos sociales van a tener las mismas posibilidades de hacerse escuchar; que no van a precisar ocultar determinadas identidades, intereses y preocupaciones. No olvidemos que en numerosísimas ocasiones "los discursos dominantes acerca de la ciudadanía moderna son predicados sobre sistemáticas exclusiones de aquellas personas que son etiquetadas como 'otros' por tales discursos" (Anna YEATMAN, 1994, pági-na 86). No olvidemos que los ejes principales en torno a los que se construyeron las diferentes modalidades de exclusión y marginación asumían los valores y producciones de la clase social que poseía mayor poderío económico, de la raza blanca, del género masculino, de orientación heterosexual y de religión cristiana.

El resto de la población era percibida como deficitaria y/o en negativo.

La educación debe hacer posible que las personas encuentren alternativas efectivas a los problemas de la sociedad y, en la medida en que en una sociedad libre van a poder formularse una amplia variedad de opciones, tiene que ser el debate público y democrático el que impere en las relaciones sociales. Como decían Karl MARX y Friedrich ENGELS en 1846, es preciso "sustituir el dominio de las circunstancias y de la suerte sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre la suerte y las circunstancias".

En una democracia, las personas tienden a conseguir aquello por lo que se movilizan y, por el contrario, normalmente no consiguen aquellas cosas que no reclaman.

Los poderes públicos tienen que servir también para promover el debate entre la ciudadanía acerca de las prioridades de sus intervenciones. Es algo que en las democracias tiende a considerarse agotado en el momento en el que finalizan las votaciones para las elecciones de los parlamentos y gobiernos.

Por todo ello, creo de gran interés el concepto de *democracia dialogante* del que habla Anthony GIDDENS (1996), un mecanismo que él propone para estimular la "*democratización de la democracia*" (1996, pág. 119) promoviendo la

difusión de la capacidad social de reflexión como requisito de las actividades cotidianas y la persistencia de formas más amplias de organización colectiva. No es ésta una forma orientada a lograr un consenso, pues hay que admitir que tampoco únicamente sobre la base del diálogo se pueden superar todos los conflictos.

La democracia dialogante "supone sólo que el diálogo en un espacio público ofrece un medio de vivir junto al otro en una relación de *tolerancia* mutua, sea ese

'otro' un individuo o una comunidad mundial de creyentes religiosos" (Anthony GIDDENS, 1996, pág. 122). El fundamentalismo, del tipo que sea, es consecuencia de un rechazo del diálogo.

No podemos olvidar que la tolerancia es algo por lo que hay que luchar y exigir, pues, dada la educación que se ha venido promoviendo por una buena parte de las instituciones escolares con su insistencia en esencialismos y dogmatismos acerca de la realidad, la intolerancia es la conducta que caracteriza a la mayoría de las sociedades. Intolerancia hacia la diversidad hasta convertirla en discriminación. Son siempre los colectivos que sufren esa intolerancia los que, con sus luchas y resistencias, conquistan la tolerancia; logran que los grupos hegemónicos se conviertan en tolerantes. No es frecuente en la historia que los grupos instalados en el poder, con capacidad para decidir qué es normal, qué es patológi-co, qué es anormal, opten por apostar y comprometerse con filosofías de tolerancia.

Tolerancia no equivale a condescendencia ni a indiferencia, especialmente mientras no tenga repercusiones en la vida de los colectivos más acomodados.

La tolerancia exige reconocimiento y éste obliga a repensar los derechos y los deberes de todas las personas y colectivos.

La tolerancia es consustancial con una apertura mental, demanda una disponibilidad para la escucha y el respeto, algo que es contrario a esencialismos, absolutismos y certezas incuestionables; es consecuencia de una madurez intelectual, ética y política que llega a ver que los actuales privilegios de algunos colectivos son eso mismo: privilegios.

La personalidad tolerante es consecuencia de un aproximarse y abrirse al otro, al diferente, y de tratar de comprenderlo, de dialogar, llegando a aceptar el riesgo

de tener que reconocer otras verdades y de tener que reacomodar nuestras ventajas y privilegios que, por lo general, son a costa de la vida, de los derechos de los otros.

La tolerancia no equivale a escepticismo ni a nihilismo; no conlleva asumir que todo es relativo y que todo vale, sino que tiene que ver con la democracia y con la lucha contra la injusticia, con la aceptación de los derechos humanos y la lucha por su extensión, por su generalización; está claramente relacionada con la asunción de la igualdad de los seres humanos.

Como deja de manifiesto Carlos THIEBAUT (1999), la tolerancia surge de una asimetría en las relaciones humanas. La lucha de los colectivos sociales oprimidos y silenciados siempre tiene por objetivo la conquista del derecho a ser, del reconocimiento y, por tanto, de la tolerancia; es una lucha contra los seres humanos intolerantes y contra los discursos y modelos fundamentalistas. Conviene tener presente que el fundamentalismo, como subraya Anthony GIDDENS (1996, págs. 15-16), niega el diálogo, "tiende a acentuar la pureza de una serie determinada de doctrinas, no sólo porque pretende diferenciarlas de otras tradiciones, sino porque es el rechazo de un modelo de verdad vinculado al diálogo entabla-do en torno a las ideas en un espacio público".

Se trataría de un orientarse hacia un orden social en el que la reflexividad estaría muy potenciada y desarrollada.

En este sentido, la idea de una *democracia dialogante*, de convertir las aulas en espacios donde garanticemos de la mejor manera posible la libertad para expresar pensamientos y convicciones, es una buena idea de base de la que arrancar y un compromiso que asumir. Algo que, a su vez, conlleva un fuerte optimismo en las posibilidades del ser humano, de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, así como una mayor amplitud de miras en nuestros análisis para evitar convertir en cabezas de turco a quienes, por estar más próximos a la ciudadanía, aparecen más pronto como los únicos responsables y culpables, los docentes. Dirigir toda la artillería contra el profesorado, culpabilizarlo y castigarlo es una estrategia cínica y, al mismo tiempo, disculpatoria de otras responsabilidades más decisivas y poderosas y, lógicamente, no es éste el modo más adecuado de mejorar la calidad de la educación a la que debe tener acceso toda la ciudadanía.

## Bibliografía

ALDRICH-MOODIE, Benjamin y KWONG, Jo (1999): *Educación Medioambiental*. Madrid.

Círculo de Empresarios.

AMIN, Samir (1999): *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona. Paidós.

ANGULO, J. Félix (1995): "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo". *Kikiriki. Cooperación Educativa*, n.o 35, págs. 25-33.

APPLE, Michael W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós-M.E.C.

— (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.*

Barcelona. Paidós.

— (1996b): *Política cultural y educación*. Madrid. Morata.

— (2000): "Away with All Teachers: The Cultural Politics of Home Schooling". *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 10, N.o 1, págs. 61-80.

— y BEANE, James A. (Comps.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.

ARENDT, Hannah (1997): *¿Qué es la política?* Barcelona. Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

ATKINSON, Anthony B. (1983): *The Economics of Inequality*. Nueva York. Oxford University Press, 2.a edición.

— (1989): *Poverty and Social Security*. Nueva York. Harvester Wheatsheaf.

— (1999): *The Economic Consequences of Rolling Back the Welfare State*. Cambridge, Mass. M.I.T. Press.

BALL, Stephen J; BOWE, Richard y GEWIRTZ, Sharon (1996): "School Choice, Social Class and Distinction: The Realization of Social Advantage in Education". *Journal of Education Policy*, Vol. 11, n.o 1, págs. 89-112.

Banco Mundial (1996): *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington. Banco Mundial.

BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid.

Siglo XXI.

— (1990): *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid. Morata, 2.a ed.

— (2000): *Avoir Trente Ans, en 1968 et en 1998*. París. Seuil.

BAUMAN, Zygmunt (2000): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona. Gedisa.

BECK, Ulrich (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona. Paidós.

BECKER, Gary S. (1983): *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid. Alianza.

— (1987): *Tratado sobre la familia*. Madrid. Alianza.

BLANCO GARCÍA, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevi-lla. Instituto Andaluz de la Mujer.

BLOOM, Allan (1989): *El cierre de la mente moderna*. Barcelona. Plaza & Janés.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas & MADAUS, George F. (1975): *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel, (4 Vols.).

BOBBIO, Norberto (1993): *Igualdad y libertad.* Barcelona. Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

BOURDIEU, Pierre (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.

— (1989): *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. París. Éditions de Minuit.

— (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.

— (1999): "La dimisión del Estado". En Pierre BOURDIEU, (Dir.). *La miseria del mundo*.

Madrid. Akal, págs. 161-166.

— y PASSERON, Jean-Claude (1977): *La reproducción*. Barcelona. Laia.

BOWLBY, John (1982): *Los cuidados maternos y la salud mental.* Buenos Aires. Humanitas, 4.a edic.

— (1986): *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid. Morata.

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista.*

*La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México. Siglo XXI.

BRIMELOW, Peter (1996): *Alien Nation. Common Sense About America's Immigration Disaster*. Nueva York. HarperPerennial.

BROOKING, Annie (1997): *El capital intelectual. El principal activo de las empresas del tercer milenio*. Barcelona. Paidós.

BRUNER, Jerome (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.

BRUNNER, Han G. (1996): "MAOA Deficiency And Abnormal Behaviour: Perspectives On An Association". En Gregory R. BOCK y Jamie A. GOODE (eds): *Genetics of Criminal and Antisocial Behaviour*. Chichester. John Wiley & Sons, págs. 155-167.

—; NELEN, M.; BREAKEFIELD, X. O.; ROPERS, H. H. y VAN OOST, B. A. (1993): "Abnormal Behaviour Associated With A Point Mutation In The Structural Gene For Monoamine Oxida-se A". *Science*, n.o 262, págs. 578-580.

BUCHANAN, James M. (1965): "An Economic Theory of Clubs". *Economica*, n.o 32 (Febrero), páginas 1-14.

BUCKINGHAM, David (2000): *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electro-nic Media*. Polity Press (trad. en prensa. Madrid. Morata).

CALERO, Jorge y BONAL, Xavier (1999): *Política educativa y gasto público en educación*.

*Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona. Pomares-Corredor.

CARNOY, Martin (1999): "Globalización y reestructuración de la educación". *Revista de Educación*, n.o 218, págs. 145-162.

— (2001): *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid. Alianza.

— y LEVIN, Henry M. (1985): *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford. Stanford University Press.

CASTELLS, Manuel (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid. Alianza, 2.a reimpr.

CASTORIADIS, Cornelius (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid. Cátedra.

CHUBB, John E. y MOE, Terry M. (1997): "Politics, Markets, and the Organization of Schools".

En A. H. HALSEY, Hugh LAUDER, Phillip BROWN y Stuart WELLS: *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford. Oxford University Press, págs. 363-381.

COLEMAN, James S.; CAMPBELL, Ernest; HOBSON, Carol; MCPARTLAND, James; MOOD, Ale-xander; WEINFELD, Frederic y YORK, Robert (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC. Department of Health, Education and Welfare.

COLEMAN, James S. (1990): *Equality and Achievement in Education*. Boulder. Westiew Press.

COLLINS, Chuck y YESKEL, Felice (2000): *Economic Apartheid in America: A Primer on Economic Inequality and Security*. Nueva York. The New Press.

COLLINS, Randall (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid. Akal.

CONNELL, Robert W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.

— (1999-2000): "Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado". *Kikiriki,* n.o 55-56 (Diciembre-Mayo), págs. 4-13.

CONTRERAS, José (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.

DAHRENDORF, Ralf (1975): *Homo Sociologicus*. Madrid. Akal.

DETWILER, Fritz (1999): *Standing On The Premises Of God: The Christian Right's Fight To Redefine America's Public Schools*. Nueva York. New York University Press.

DEWEY, John (1995): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata.

ELLIOTT, John (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

EYSENCK, Hans J. (1987): *La desigualdad del hombre.* Madrid. Alianza, 1.a reimpr.

— y KAMIN, Leon (1986). *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-ambiente?*

Madrid. Pirámide, 2.a edic.

FAIRCLOUGH, Norman (1997): *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.*

Londres. Longman, 2.a edic.

— (2000): *New Labour, New Language?* Londres. Routledge.

FALCÓN, Félix (1999): "La voz de CECE. Coeducación por decreto". *Actualidad Docente*. N.o 207, Septiembre, pág. 7.

FAURE, Edgar y otros (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza-UNESCO.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1999): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid. Morata-Fundación Paideia, 3.a edic.

— (1999b): "¿Es pública la escuela pública?", *Cuadernos de Pedagogía*, N.o 284 (Octubre) págs. 76-81.

FERRIS, James M. (1992): "School-Based Decision Making: A Principal-Agent Perspective".

*Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol 14 (Invierno, n.o 4), págs. 333-346.

FLORES D'ARCAIS, Paolo (1996): "Hannah Arendt. Una actualidad anacrónica". *Claves de Razón Práctica*, n.o 65 (Septiembre), págs. 56-61.

FRASER, Nancy (2000): "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'". *New Left Review*, n.o 0, págs. 126-155.

FRIEDMAN, Milton (1966): *Capitalismo y libertad*. Madrid. Rialp.

— y FRIEDMAN, Rose (1980): *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona. Grijalbo, 2.a edic.

FROMM, Erich (1999): *¿Tener o ser?* Madrid. Fondo de Cultura Económica, 20.a edic.

FUEYO GUTIÉRREZ, Aquilina (2000): *Imagen publicitaria y representaciones sociales sobre el Sur. Implicaciones en la educación para el desarrollo*. Tesis doctoral, no publicada. Universidad de Oviedo.

FUKUYAMA, Francis (1992): *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona. Planeta.

GALTON, Francis (1988): *Herencia y eugenesia*. Madrid. Alianza.

GARDNER, Howard (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*.

México. Fondo de Cultura Económica.

GARTNER, Alan; GREER, Colin y RIESSMAN, Frank (Comps.) (1999):

*Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente Intelectual y estratificación social*. Madrid. Morata.

GEWIRTZ, Sharon y BALL, Stephen (2000): "From 'Welfarism' to 'New Managerialism': Shif-ting Discourses of School Headship in the Education Marketplace". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 21, N.o 3, págs. 253-268.

GIDDENS, Anthony (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid. Cátedra.

GILLBORN, David (1997): "Racism and Reform: New Etnicities / Old Inequalities". *British Educational Research Journal*. Vol. 23, n.o 2, págs. 345-360.

GIMENO SACRISTÁN, José (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia***.**

Madrid. Morata.

— (1995): "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En VV.AA. *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid. Fundación Paideia-Morata, págs. 13-44.

— (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.

GINTIS, Herbert (1995): "The Political Economy of School Choice". *Teachers College Record*, Vol. 96, n.o 3, págs. 492-511.

GIROUX, Henry (2000): *Stealing Innocence. Youth. Corporate Power, and the Politics of Culture*. Nueva York. St. Martin's Press.

GOBINEAU, Joseph Arthur de (1966): *El problema racial*. Barcelona. Araluce.

— (1990): *Oeuvres*. París. Gallimard.

GOLDSTEIN, Lisa S. (1997): *Teaching with Love. A Feminist Approach to Early Childhood Education*. Nueva York. Peter Lang.

GÓMEZ LLORENTE, Luis (1998): "Principios de la escuela pública". En VV. AA. *Por la Escuela Pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid. Fundación Cives, págs. 57-174.

— (1999): "Comprensividad y Neoliberalismo". En Luis GÓMEZ LLORENTE y otros: *Neoliberalismo y escuela pública*. Madrid. Fundación Cives, págs. 13-38.

GOODMAN, Paul (1976): *La des-educación obligatoria*. Barcelona. Fontanella.

GOULD, Stephen Jay (1997): *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Crítica (Ed. revisada y ampliada).

GRANOVETTER, Mark (1995): *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago. University of Chicago Press, 2.a ed.

GRIJELMO, Álex (2000): *La seducción de las palabras*. Madrid. Taurus.

GRUMET, Madeleine R. (1988): *Bitter Milk. Women and Teaching*. Amherst, MA. The University of Massachusetts Press.

Grupo Eleuterio Quintanilla (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid. Talasa.

HAECKEL, Ernest (1972): *El origen del hombre*. Barcelona. Anagrama.

HALLIDAY, John (1995): *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid. Morata.

HARTY, Sheila (1979): *Hucksters in the Classrooms: The Learning Business*. Washington.

Ralph Nader's Center for Study of Responsive Law.

— (1994): "Pied Piper Revisited". En David BRIDGES y Terence H. MCLAUGHLIN (Eds.). *Education and the Market Place*. Londres. Falmer Press, págs. 89-102.

HAYEK, Friedrich A. (2000): *Camino de servidumbre*. Madrid. Alianza.

HEAP, Shaun Hargreaves; HOLLIS, Martin; LYONS, Bruce; SUGDEN, Robert y WEALE, Albert (1992): *The Theory of Choice. A Critical Guide*. Oxford, Blackwell.

HERRNSTEIN, Richard J. y MURRAY, Charles: (1994) *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York. The Free Press.

HOLT, John (1976): *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires. El Ateneo.

— (1983): *How Children Learn*. Londres. Penguin Books, Edición revisada.

hOOKS, bELL (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York. Routledge.

HOUSE, Ernest R. (1998): *Schools for Sale. Why Free Market Policies Won't Improve America's Schools, and What Will*. New York. Teachers College Press.

ILLICH, Ivan (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Seix Barral.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

JACKSON, Philip W. (1998): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata-Fundación Paideia, 5.a edic.

JENCKS, Christopher; SMITH, Marshall; ACKLAND, Henry; BANE, Mary Jo; COHEN, David; GINTIS, Herbert; HEYNS, Barbara y MICHELSON, Stephan (1972): *Inequality: A Reassess-ment of the Effects of Family and Schooling in America*. Nueva York. Basic Books.

JOHNSEN, Egil Børre (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona. Pomares-Corredor.

KRUGMAN, Paul (1991): *La era de las expectativas limitadas*. Barcelona. Ariel.

KUSHNER, Saville (1997): "Los pecados de nuestros padres. Gran Bretaña: ¿cambio o continuidad?". *Cuadernos de Pedagogía*, n.o 262, Octubre, págs. 76 -82.

LAUDER, Hugh; HUGHES, David y otros (1999): *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham. Open University Press.

LE GRAND, Julian y BARTLETT, Will (Eds.) (1993): *Quasi-markets and Social Policy*. Londres.

Macmillan.

LEVACIC, Rosalind (1995): *Local Management Of Schools: Analysis and Practice*. Buckingham. Open University Press.

LEWIS, Thomas; AMINI, Fari y LANNON, Richard (2000): *A General Theory of Love*. Nueva York. Random House.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1995): *La libertad de elección en educación*. Madrid. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

MAC AN GHAILL, Máirtín (1988): *Young, Gifted And Black. Student-Teacher Relations In The Schooling Of Black Youth*. Milton Keynes. Open University Press.

MARDONES, José María (1998): *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid.

PPC.

MARTIN, Jane Roland (1992): *The Schoolhome*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Miño y Dávila.

MARX, Karl (1973): *El Capital*. Vol. 1. Madrid. E.D.A.F.

— y ENGELS, Friedrich (1970): *La ideología alemana*. Barcelona. Grijalbo.

MILLS, C. Wright (1987): *La élite del poder*. México. Fondo de Cultura Económica, 9.a reimpr.

MOLNAR, Alex (1996): *Giving Kids the Business. The Commercialization of America's Schools*.

Nueva York. Westview.

MORGENSTERN, Sara (1993): "Hay que reconducir los CEPs". *Cuadernos de Pedagogía*, n.o 220, diciembre, págs. 78-80.

MURRAY, Charles (1984): *Losing Ground: American Social Policy, 1950-1980*. Nueva York.

Basic Books.

National Commission on Excellence in Education (1984): *A nation at risk: the full account*.

Cambridge, Mass. USA Research.

NEILL, A. S. (1983): *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*.

Madrid. Fondo de Cultura Económica.

NOZICK, Robert (1974): *Anarchy, State and Utopia*. Oxford. Blackwell.

OCDE (1989): *One School, Many Cultures*. París, OCDE.

OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona. Paidós-MEC.

OCDE (1994): *School: A Matter of Choice*. París. OCDE.

PERRENOUD, Philippe (1996): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid. Morata-Fundación Paideia, 2.a edic. ampliada.

PETRIE, Amanda J. (1995): "Home Educators And The Law Within Europe". *International Review of Education*. Vol. 41 (n.o 3-4) págs. 285-296.

REAY, Diane (1998): "Setting the agenda: the growing impact of market forces

on pupil grou-ping in British secondary schooling”. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 30, n.o 5, págs. 545-558.

REIMER, Everett (1974): *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona. Barral, 5.a ed.

RITZER, George (1993): *The McDonaldization of Society: An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Newbury Park, CA. Pine Forge Press.

ROBINS, Kevin y WEBSTER, Frank (1988): “Cybernetic Capitalism: Information, Technology, Everyday Life”. En Vincent MOSCO y Janet WASKO (Eds.). *The Political Economy of Information*. Madison. University of Wisconsin Press, págs. 44-75.

ROSE, Steven (2000): “¿Genes criminales?”. *El País*. 23 de Diciembre, pág. 40.

ROSE, Susan D. (1988): *Keeping Them Out of the Hands of Satan. Evangelican Schooling in America*. Nueva York. Routledge.

RUDDICK, Sara (1989): *Maternal Thinking*. Boston. Beacon Press.

RUDNER, Lawrence M. (1999): “Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998”. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 7, N.o 8

(Marzo), págs. 1-20. (http://epaa.asu.edu)

SALTMAN, Kenneth J. (2000): *Collateral Damage. Corporatizing Public Schools -A Threat to Democracy*. Lanham. Rowman and Littlefield Publishers.

SEN, Amartya (1995): *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid. Alianza.

— (2000): *Desarrollo y libertad*. Barcelona. Planeta.

SCHÖN, Donald A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

SCHULTZ, Theodore W. (1963): *The Economic Value of Education*. Nueva York. Columbia University Press.

SCHWARZT, Pedro (2000): “Privatizar la educación”. *ACADE. Revista de la Enseñanza Privada*. N.o 29, págs. 51-54.

SIERRA, Rafael y SIMÓN, Pedro (2000): “Quiero dar protagonismo a la comunidad educativa” (Entrevista con Pilar del Castillo, Ministra de Educación, Cultura y Deporte). *El Mundo*, 19 de Mayo, págs. 61-62.

SILBERMAN, Charles E. (1970): *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. Nueva York. Random House.

SOGAMA (2000): *A recollida selectiva dos residuos urbanos. Unidade Didáctica para alumnos de 1.o e 2.o ciclo de Educación Primaria*. Santiago de Compostela. SOGAMA, Xunta de Galicia y Fondos de Cohesión de la Unión Europea.

SOGAMA (2000): *A recollida selectiva dos residuos urbanos. Unidade Didáctica para alumnos de 3.o ciclo de Educación Primaria*. Santiago de Compostela. SOGAMA, Xunta de Galicia y Fondos de Cohesión de la Unión Europea.

SOGAMA (2000): *A recollida selectiva dos residuos urbanos. Unidade Didáctica para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Santiago de Compostela. SOGAMA, Xunta de Galicia y Fondos de Cohesión de la Unión Europea.

STENHOUSE, Lawrence (1997): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata, 4.a ed.

SUBIRATS, Marina (Coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.

SULTANA, Ronald G. (1991): "Social movements and the transformation of teachers´ work: case studies from New Zealand", *Research Papers in Education*, Vol. 6, n.o 2, páginas 133-152.

TAMAMES, Ramón (2000): "La situación de la enseñanza: España 2000". *ACADE. Revista de la Enseñanza Privada*. N.o 29, págs. 30-33.

THIEBAUT, Carlos (1999): *De la tolerancia*. Madrid. Visor.

THOMPSON, Kenneth (1998): *Moral Panics*. Londres. Routledge.

THRUPP, Martin (1999): *Schools Making A Difference: Lets Be Realistic! School Mix, School Effectiveness And The Social Limits Of Reform*. Buckingham. Open University Press.

THUROW, Lester C. (1996): *El futuro del capitalismo*. Barcelona. Ariel.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1981): "A intelixéncia, o cociente intelectual e o medio". *O Ensino*, n.o 1 (Marzo-Abril), págs. 35-42.

— (1991): "La reforma educativa y la psicologización de los problemas

sociales". En VV. AA.: *Sociedad, Cultura y educación*. Madrid. C.I.D.E. y Universidad Complutense, páginas 481-503.

— (1994): "Algunos rastros de conservadurismo en la institución escolar. El olvido de los valores laicos". *Kikiriki (Movimiento Cooperativo Escuela Popular-M.C.E.P.)*, n.o 31-32

(Diciembre-Mayo), págs. 38-46.

— (1996): "Educación antirracista: Diversidad y justicia social en las aulas", en Benjamín ZUFIAURRE (Coord.). *Comprensividad, Desarrollo Productivo y Justicia Social*. Barcelona. Icaria, 1996, págs. 209-248.

— (1997): "Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula". *Revista Brasileira de Educação*. (São Paulo-Brasil), n.o 4 (Enero-Abril) páginas 5-25.

— (1998-a): *El curriculum oculto*. Madrid. Morata, 6.a edic.

— (1998-b): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata, 3.a edic.

TORT, Michel (1977): *El cociente intelectual*. Madrid. Siglo XXI.

TREND, David (1995): *The Crisis of Meaning in Culture and Education*. Minneapolis. University of Minnesota Press.

UNESCO (1994): *Educación para Todos: las condiciones necesarias*. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (1997): *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid. UNESCO-SM.

VV. AA. (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid. Cruz Roja Española.

WACQUANT, Loïc (1999): *Les prisons de la misère*. París. Raisons D'Agir.

WELLS, Amy Stuart (1997): "African-American Students' View of School Choice". En A. H.

HALSEY, Hugh LAUDER, Phillip BROWN y Stuart WELLS. *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford. Oxford University Press, págs. 422-438.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally y HALPIN, David (1999): *La escuela, el estado y el mercado*.

*Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid. Morata-Fundación Paideia.

WILLIAMS, Raymond (1980): *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península.

— (1982): *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte.* Barcelona. Paidós.

YEATMAN, Anna (1994): *Postmodern Revisionings of the Political.* Nueva York. Routledge.

# Índice